

esec

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE COIMBRA

Departamento de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar

A importância da participação das crianças no jardim de infância

Ana Carolina Vilas Batista

Coimbra, 2020

Ana Carolina Vilas Batista

A importância da participação das crianças no jardim de infância

Relatório Final em Educação Pré-Escolar, apresentada ao Departamento de Educação
da Escola Superior de Educação de Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri:

Presidente: Professor Doutor Pedro Balaus Custódio

Arguente: Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa Figueira

Orientador: Professor Doutor Luís Carlos Martins d'Almeida Mota

Agosto, 2020

Agradecimentos

Primeiramente, agradecer ao professor Doutor Luís Carlos Martins d’Almeida Mota, meu orientador, por todo o apoio demonstrado ao longo deste percurso, bem como a todos os professores da Escola Superior de Educação de Coimbra que me acompanharam ao longo de todos estes anos.

Agradecer às educadoras que me acolheram nas suas salas e que se tornaram inspirações para o meu futuro, sem o seu apoio e disponibilidade não seria possível estar aqui neste momento.

Agradecer também a toda a equipa educativa das várias instituições por onde passei, pelas aprendizagens e pelo carinho que demonstraram sempre.

Agradecer, sobretudo, aos grupos de crianças que me acolheram de braços abertos e que fizeram de mim uma pessoa melhor, mostrando-me que a educação é um caminho de inovação constante.

Agradecer a todos os meus colegas de curso, pois fizemos este caminho juntos e fomos o amparo uns dos outros em certas circunstâncias.

Agradecer também aos meus amigos, pelo incentivo, apoio e amizade ao longo do meu percurso académico.

Agradecer, por fim, à minha família, que sempre me acompanhou e amparou, acreditando sempre que eu ia conseguir seguir este sonho.

A todos vocês, muito obrigada!

A importância da participação das crianças no jardim de infância

Resumo: O presente relatório final responde a uma exigência legal para conclusão do mestrado em Educação Pré-Escolar e a consequente obtenção do grau de mestre. Dá nota da realização de um projeto de investigação-ação desenvolvido no quadro de um estágio pedagógico cumprido em contexto de jardim de infância no ano letivo de 2017-2018, no quadro da UC de Prática Educativa, unidade curricular de prática educativa supervisionada. O projeto focou-se na importância da participação das crianças ao longo do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Considerando como questão de partida, “Serão as crianças atores no seu processo de aprendizagem?”, delinearam-se um conjunto de objetivos específicos que contribuíram para delimitar o objeto de estudo, nomeadamente, utilizar estratégias de intervenção educacional para aprofundar a participação das crianças, reconhecer as crianças como atores no processo de aprendizagem e desenvolvimento, analisar as perceções das crianças relativamente à importância da sua participação e estimular a autonomia nas crianças.

Enquadrado num contexto de jardim de infância, tinha como destinatários crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, de onde resultou uma intervenção pedagógica que difundiu a compreensão da criança como um ser dotado de experiências e de conhecimentos que podem e devem ser utilizados aquando do seu desenvolvimento como indivíduo ativo de uma sociedade.

Enquadrado numa investigação de natureza qualitativa, adota-se a investigação-ação como estratégia de investigação, com recurso a técnicas de recolha de dados, como a observação participante, a entrevista com a educadora cooperante e a realização de grupos focais com as crianças, cujos dados foram sujeitos a análise de conteúdo. O projeto de investigação permite entender a criança como construtora do seu processo de desenvolvimento e aprendizagem através de estratégias de intervenção educacional que visam a sua participação ativa, nomeadamente, na planificação e gestão da rotina diária. Deste modo, ao envolver as crianças num processo de reflexão acerca das suas ações e escolhas, dando espaço e tempo para expressarem as suas ideias e opiniões,

proporcionam-se experiências onde as crianças, dando-lhes voz, se sentem participantes.

Palavras-chave: Jardim de Infância; Participação ativa; Educação Pré-Escolar; Criança; Infância.

The importance of children's participation in kindergarten

Abstract: This final report responds to a legal requirement for completing the master's degree in Pre-School Education and the consequent achievement of a master's degree. It takes into account an action-research project developed within the framework of a pedagogical internship completed in the context of a kindergarten in the academic year 2017-2018, within the framework of an Educational Practice of CU (Coimbra University), a supervised educational practice within a curricular unit. The project focused on the importance of children's participation throughout their development and learning process.

Considering the question "Will children be actors in their learning process?" as a starting point, a set of specific objectives were outlined which contributed to delimit the object of study, namely, to use educational intervention strategies to deepen children's participation, recognise children as actors in their learning and development process, analyse children's perceptions about the importance of their participation and encourage children's autonomy.

Framed in a kindergarten context, it was aimed at children between 3 and 5 years old, which resulted in a pedagogical intervention that fostered the child's understanding as a being endowed with experiences and knowledge that can and should be used for their development as an active individual in society.

As part of a qualitative investigation, action-research is adopted as an investigation strategy, using data collection techniques, such as participant observation, interview with the cooperating educator and the realization of focus groups with children, whose data were subjected to content analysis. The research project allows the child to be understood as the builder of their development and learning process through educational intervention strategies aimed at their active participation, namely, in the planning and management of the daily routine. In this way, by involving children in a process of reflection about their actions and choices, giving them space and time to express their ideas and opinions, we are providing them with experiences and giving them a voice making them feel participants in this process.

Keywords: Kindergarten; Active participation; Pre-School Education; Child; Childhood.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – TEXTO E CONTEXTO	5
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO. A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO SEU DESENVOLVIMENTO	7
Observar, registrar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular	9
A participação da criança, o ecletismo do contexto de estágio e os modelos curriculares de educação de infância	12
O contributo da rotina diária para a promoção da participação e autonomia das crianças	16
CAPÍTULO 2 – DO SISTEMA EDUCATIVO AO CONTEXTO DE ESTÁGIO.....	23
O sistema educativo e a formação de professores	25
O contexto de estágio.....	30
O modelo curricular da educadora cooperante	33
Os destinatários.....	34
PARTE II – PARTE EMPÍRICA.....	37
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	39
CAPÍTULO 4 – A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	49
Análise da entrevista à educadora.....	51
Planificação da intervenção	56
Estratégias de promoção da autonomia	59
Intervenções	63
CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS..	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
APÊNDICES.....	107

Tabelas

Tabela 1 - Organização e gestão do tempo no jardim de infância	32
Tabela 2 - Mapa conceitual da entrevista da educadora	51
Tabela 3 - Recorte da subcategoria "Papel da educadora"	53
Tabela 4 - Recorte da subcategoria "Brincar"	54
Tabela 5 - Recorte da subcategoria "Papel das crianças"	55
Tabela 6 - Mapa conceitual	77
Tabela 7 - Recorte da subcategoria "Porquê"	79
Tabela 8 - Recorte da subcategoria "Para quê"	80
Tabela 9 - Recorte da subcategoria "Gosto"	81
Tabela 10 - Recorte da subcategoria "Não gosto"	83
Tabela 11 - Recorte da subcategoria "Gostar"	85
Tabela 12 - Recorte da subcategoria "Não me ouvem"	86
Tabela 13 - Recorte da subcategoria "Aprender"	87
Tabela 14 - Recorte da subcategoria "Fazer"	88

Abreviaturas

A3ES – Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior
ECTS – Sistema Europeu de Acumulação e Transferências de Créditos
EEES – Espaço Europeu de Ensino Superior
ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra
IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social
JI – Jardim de Infância
LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo
MEM – Movimento da escola Moderna
OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
PAA – Plano Anual de Atividades
PE – Projeto Educativo
PCG – Projeto Curricular de Grupo

INTRODUÇÃO

O presente relatório final foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa, incluída no Mestrado em Educação Pré-Escolar, que tem como objetivo a obtenção do grau de mestre. O tema escolhido foi *A importância da participação das crianças no jardim de infância*, despontado no decorrer do estágio, de maneira a perceber se as crianças serão ou não atores no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Na sequência do tema escolhido, delineou-se como questão de partida: “Serão as crianças atores no seu processo de aprendizagem?”. A partir desta questão pretende-se conhecer a opinião, tanto da educadora cooperante, como das crianças, compreendendo a perspetiva de ambos no que diz respeito a este tema, realçando a importância de metodologias educativas que tenham a criança como o centro da sua aprendizagem. Desta forma, foram elaborados quatro objetivos específicos, com o intuito de lhes dar resposta. São eles: utilizar estratégias de intervenção educacional para aprofundar a participação das crianças, reconhecer as crianças como atores no processo de aprendizagem e desenvolvimento, analisar as perceções das crianças relativamente à importância da sua participação e estimular a autonomia nas crianças.

Nestes termos, serão apresentadas as diferentes fases do projeto de investigação-ação, implementado ao longo do ano letivo 2017/2018, numa sala de jardim de infância com um grupo de 18 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade.

O presente relatório está dividido em duas partes, a primeira, designada “Texto e contexto”, sendo composta por dois capítulos. O primeiro, intitulado “Enquadramento teórico. A importância da participação das crianças no seu desenvolvimento”, apresenta a revisão de literatura, que aborda a importância da participação das crianças em contexto de jardim de infância, focalizando não só a importância da rotina e o papel crucial que a educadora desempenha, como também os diferentes modelos curriculares que sustentam a participação ativa das crianças.

O segundo capítulo, com o título “Do sistema educativo ao contexto de estágio”, conta com a caracterização geral do sistema educativo em Portugal, fazendo uma breve contextualização da formação de professores e da educação de infância, desembocando na caracterização da instituição que acolheu o estágio, bem como do grupo de crianças destinatários desta investigação.

Quanto à segunda parte deste relatório, designada “Parte empírica”, apresenta as opções metodológicas e a apresentação e discussão dos dados recolhidos e encontra-se dividida em três capítulos. No terceiro capítulo, fazendo jus ao título, “Metodologia”, é apresentada a metodologia da investigação, referindo a questão de partida, bem como os respetivos objetivos específicos. São ainda esclarecidas a natureza da investigação, as estratégias adotadas, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, encerrando com os procedimentos da sua análise.

No decorrer do quarto capítulo, “A intervenção pedagógica”, é apresentada e analisada a entrevista realizada à educadora cooperante que serviu de ponto de partida para a definição da intervenção pedagógica, bem como se expõem as estratégias mobilizadas na promoção da autonomia das crianças e se descrevem as atividades realizadas ao longo de toda a intervenção.

Por fim, com o título “Apresentação e discussão dos resultados”, no quinto capítulo, faz-se a apresentação e análise dos dados recolhidos nas entrevistas de grupo focal realizadas com as crianças, onde foram captadas as suas perceções relativamente ao seu papel no jardim de infância, nomeadamente de que forma reconheciam a importância da sua “voz” e opinião e de que modo tinham oportunidade de se expressar em contexto de sala.

Nas notas finais abordam-se as conclusões do estudo em face dos objetivos estabelecidos, bem como as suas limitações, refletindo sobre todo o percurso com o intuito de reconhecer a criança como ator no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

PARTE I – TEXTO E CONTEXTO

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO. A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DAS CRIANÇAS NO SEU DESENVOLVIMENTO

No presente capítulo pretende-se abordar a importância da participação das crianças em contexto de jardim de infância, focalizando o papel crucial que a educadora desempenha. Desta forma, realiza-se a revisão de literatura, evidenciando não só a importância da rotina, como também os diferentes modelos curriculares que sustentam a participação ativa das crianças.

Observar, registar, planear, agir, avaliar, comunicar e articular

Durante um longo período de tempo permaneceu a ideia de criança como um “ser que não fala, postulando a sua ingenuidade, fragilidade, ausência de saberes e raciocínio abstrato, ‘papel em branco’, o que impunha projetos educativos em que a criança era objeto de controle do adulto, em ações predominantes de assistência” (Oliveira-Formosinho, Araújo, Lino, Cruz, Andrade & Azevedo 2008, p. 7). Assim, a criança via-se privada da sua essência natural. Estas diretrizes contrariavam “o direito à autonomia, ao brincar, à educação integrada aos cuidados, eliminou o protagonismo infantil, o uso da memória e da experiência na leitura do mundo” (Oliveira-Formosinho et al., 2008, p. 7).

A compreensão da importância dos primeiros anos de vida na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, assim como o reconhecimento dos retornos, a nível de sucesso escolar e pessoal, do investimento neste período da vida, permitiu que isto se tornasse uma prioridade (Oliveira-Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011). Assim, este investimento “tem vindo a assumir cada vez maior preponderância nas agendas internacionais, sendo suportada por investigações e publicações recentes que procuram mostrar os seus efeitos positivos e duradouros” (Portugal & Carvalho, 2017, p. 5).

Deste modo reclama-se uma pedagogia de participação que credita a criança com direitos, compreende a sua competência e escuta a sua voz para transformar a ação pedagógica numa atividade compartida (Oliveira-Formosinho & Araújo, 2013). Atualmente, a criança passou a ser considerada um ser capaz de “comunicar, de criar e manter vínculos interpessoais, construir saberes e culturas” (Oliveira-Formosinho et al., 2008, p. 77).

É através de um “novo entendimento da infância, considerando-a como um período necessário e indispensável, com características próprias” (Mendonça, 1994, p. 24), que a intencionalidade educativa deve ser vista como um conjunto de experiências com sentido e ligação entre si, dando coerência ao desenrolar do processo educativo, com o objetivo de oferecer o pleno bem-estar das crianças em ambiente escolar, “numa perspetiva integradora, em que educar e cuidar são funções que se articulam e complementam visando o desenvolvimento de respostas educativas de qualidade” (Cardona et al., 2008, p. 138). Esta intencionalidade caracteriza a intervenção do educador como um suporte, sustentando a prática profissional e ajudando a consciencializar-se relativamente às oportunidades de participação que oferece ao grupo. Estas ferramentas que suportam a intervenção são um conjunto de sucessivas fases que se encontram interligadas entre si e que se complementam. São elas: observar, registar, planejar, agir, avaliar, comunicar e articular.

A observação sistemática “requer o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 32), permitindo a recolha de um conjunto de informações necessárias para uma melhor adequação do processo educativo às suas necessidades individuais e de grupo. Esta fase “permite a recolha de informação enquanto decorre o processo de ensino e aprendizagem” (Monteiro & Pais 2002, p. 54) e pressupõe a utilização de elementos como os próprios produtos das crianças e diferentes formas de registo pois o que importa realmente é “focalizar a observação para um determinado domínio do desenvolvimento ou para um processo específico desse domínio” (Rosa, 1994, p. 7), que vai auxiliar na compreensão do processo desenvolvido assim como dos seus efeitos na aprendizagem de cada criança. Portanto, “a observação do brincar e de situações da iniciativa das crianças é um meio de conhecer os seus interesses, um conhecimento que pode ser utilizado para o/a educador/a planejar novas propostas, ou apoiar o desenvolvimento de projetos de pequenos grupos ou de todo o grupo” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 18), registando, sempre que possível, o que observa, de modo a facilitar a comunicação sobre o desenvolvimento das crianças.

Por sua vez, o planeamento “cria um momento em que as crianças têm direito de se escutar a si próprias para definir as suas intenções e para escutar as intenções dos outros” (Oliveira-Formosinho, Andrade & Formosinho, 2011, p. 77), o que pressupõe

uma reflexão do educador sobre as suas intenções educativas e a forma como as adequa às necessidades das crianças, prevendo experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização. Destaca-se a importância do planeamento realizado com a participação das crianças, para que “o desenvolvimento de um processo participado de planeamento e avaliação implique uma partilha de informação e um processo de reflexão entre os diferentes intervenientes” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.19). É com base nas propostas das crianças que o educador adapta e concretiza as suas intenções educativas, podendo aproveitar situações imprevistas que possam surgir no dia-a-dia. No que respeita à concretização da ação, a participação de outros adultos pode ser vantajosa para que as crianças usufruam de diferentes interações.

Segue-se a avaliação do processo que “ajuda o educador a tomar decisões mais fundamentadas e a estreitar relações com as crianças e famílias” (Portugal & Carvalho, 2017, p. 22), o que implica tomar consciência da ação para adequar o processo educativo às necessidades das crianças, bem como do seu desenvolvimento, ou seja, trata-se de reconhecer a pertinência das oportunidades educativas oferecidas, assim como em saber se estas foram benéficas para todas as crianças, estimulando o seu desenvolvimento e alargando os seus interesses, curiosidade e o desejo de aprender, pois “cada avaliação responde a uma ou a várias intenções” (Zabalza, 1998, p. 222). Os educadores que usam a avaliação “de uma forma sistemática estão melhor preparados para diferenciar e adaptar o seu ensino, para melhorar o desempenho dos alunos e assegurar a equidade de resultados” (Lopes & Silva, 2010, p. 3). A comunicação e articulação é um dos elementos fundamentais para um melhor conhecimento da criança e da sua evolução através da partilha com outros adultos e com outras crianças que também intervêm no seu desenvolvimento e educação, pois o educador precisa de saber atribuir significados àquilo que observa e com que se depara. Para que o educador seja capaz de desenvolver estas mesmas fases é necessário que possua um conhecimento profissional específico da sua área, como de resto é fundamental em qualquer outra profissão, até porque “a construção de uma imagem da criança como sujeito activo de direitos implica a utilização de metodologias que promovam a sua participação” (Fernandes, 2009, p. 341). A partir disto é pertinente estimar até que ponto as crianças são ativas no quotidiano educativo, com a finalidade

de alcançar os seus interesses, necessidades, ideias, desejos e até sentimentos, só assim conseguiremos entender o seu dia a dia no JI e adaptar, se possível, as práticas em relação à sua individualidade, com vista a uma participação mais ativa e consciente.

Entende-se que a apropriação dessas ferramentas pelo educador facilita à criança a assunção de um lugar de maior participação, de expressão de voz e de agência (Oliveira-Formosinho, Pinazza & Morchida, 2007). O seu uso sustenta uma intervenção educativa de qualidade, impulsionando os processos de mudança. Assim, o educador pode tomar uma maior consciência das suas ações quotidianas e autorregular a sua intervenção educativa, com o intuito de melhorar a qualidade dos contextos educativos (Oliveira-Formosinho, 2008).

A participação da criança, o ecletismo do contexto de estágio e os modelos curriculares de educação de infância

Atualmente estamos “perante uma experiência educacional para crianças em idade pré-escolar que resulta do trabalho colaborativo de pais, cidadãos e educadores” (Ferreira & Mota, 2019, p. 148), portanto, a proposta educativa tem-se baseado no relacionamento e na participação, incorporando meios para intensificar a premissa de que a aprendizagem depende dos ajustes apropriados nas habilidades de adultos e crianças.

O processo evolutivo dos modelos curriculares e das práticas educativas na educação de infância têm vindo a ser influenciados através dos conceitos e das teorias de desenvolvimento infantil (Ferreira & Mota, 2019), colocando novos desafios à educação. Desta forma, é promovido o envolvimento, a persistência e o desenvolvimento das aprendizagens da criança, pois estas ocorrem pelas descobertas quotidianas, pelas experiências contínuas e interativas e pelo envolvimento da criança em atividades e projetos. Ou seja, são valorizados e respeitados os seus saberes, acompanhando os seus conhecimentos e as suas capacidades. As atividades são desenvolvidas com as crianças validando as suas próprias aprendizagens e partindo de experiências significativas.

Alguns modelos curriculares de educação de infância vêm, atualmente, potenciando este entendimento, destacam-se a metodologia de trabalho por projeto,

o Movimento da Escola Moderna, o modelo High Scope e o modelo de Reggio Emília, que em conjunto sublinham e reconhecem à criança um papel significativo na apropriação dos saberes, procurando um envolvimento participativo.

A participação das crianças contempla o envolvimento participativo dos atores durante o processo de negociação (entre crianças e adultos), sendo que as primeiras são ouvidas e é-lhes dado espaço para expressarem as suas ideias e opiniões, gerando-se uma troca entre crianças e adultos com vista à tomada de decisões (Freire, 2011). Com efeito, esta participação não diz respeito apenas ao facto de a criança participar nas atividades propostas pelo educador, mas sim ao seu contributo para a construção dessas mesmas propostas.

A criança foi adquirindo cada vez mais um lugar central no seu processo de desenvolvimento, isto porque o ensino se foi modificando e os educadores começaram a compreender cada vez mais sobre o desenvolvimento físico, cognitivo e emocional da criança, a ponto de verificar muitas vantagens numa aprendizagem cada vez mais participativa.

A participação das crianças no seu processo de aprendizagem considera-se o ato, por parte da criança, de idealizar, planear, pesquisar, construir e avaliar a sua própria aprendizagem, sendo motivada pelo educador a explorar, a interagir, a ser criativa, a seguir os seus próprios interesses e a brincar de forma a fazer aprendizagens significativas (Brickman & Taylor, 1991). Assim “damos um sentido forte à palavra «aprender». Consideramo-la numa dinâmica pessoal – ou social – de elaboração e de mobiliação. A nossa preocupação não é somente a de descrever aquilo que aquele que aprende memorizou ou as operações que ele sabe fazer, mas também explicar como é que ele compreende, coloca na memória, restitui o saber e, sobretudo, aquilo que ele é capaz de elaborar com o que aprendeu” (Giordan, 1998, p. 15).

A aprendizagem ativa pode apresentar vários elementos que são essenciais para que esta exista em pleno numa sala, tais como: a escolha, o material, o manuseamento, a linguagem e o apoio. A escolha acontece quando a criança escolhe aquilo que faz na sala e durante o seu dia; o material é eleito segundo os vários materiais disponíveis para que a criança tenha uma inúmera possibilidade de escolhas, utilizando diferentes materiais de diversos modos; o manuseamento é adequado quando todos os objetos são manuseados livremente pela criança; a linguagem, pois ao longo da sua atividade,

a criança vai descrevendo o que está a fazer; apoio, toda a criatividade e solução que a criança apresentar é reconhecida e encorajada pelo adulto e pelas outras crianças do grupo (Brickman & Taylor, 1991). Este trabalho pode ser orientado através dos diferentes modelos curriculares, pois é “evidente que a aprendizagem ativa é muito, muito mais que a mera manipulação de materiais pelas crianças. É uma abordagem para a infância que permite às crianças o pleno uso das competências que estão a despertar (...) em atividades totalmente dirigidas pelos professores, tudo o que os adultos podem descobrir é a competência das crianças para seguirem instruções” (Brickman & Taylor, 1991, p. 12).

Apesar da educadora cooperante não seguir nenhum modelo curricular em específico, identificava-se com a metodologia de trabalho por projeto, que é uma metodologia investigativa centrada na resolução de problemas pertinentes e reais, realizáveis com o tempo, as pessoas, os recursos disponíveis ou acessíveis e com ligação à sociedade na qual as crianças vivem, portanto, “caracteriza-se por organizar o currículo em torno de problemas interessantes para as crianças. A sua resolução busca-se em pequenos grupos, no sentido de dar resposta às suas necessidades e interesses e proporcionar a relação entre as diferentes áreas de desenvolvimento” (Ferreira & Mota, 2019, p. 122).

Também nos modelos curriculares High Scope, Reggio Emília e Movimento da Escola Moderna (MEM), encontramos incidência sobre as pedagogias de participação, sendo reconhecidos pelos educadores como as “três gramáticas pedagógicas que se podem construir em andaimes para desenvolver uma outra pedagogia - uma pedagogia transformativa que credita a criança com direitos, compreende a sua competência, escuta a sua voz para transformar a acção pedagógica numa atividade partilhada” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 15), sendo, portanto, os três grandes modelos encorajadores da participação ativa das crianças. Nestes termos, tenha-se presente a convicção da abordagem High Scope para a educação pré-escolar é a “de que a aprendizagem pela ação é fundamental ao completo desenvolvimento do potencial humano, e de que a aprendizagem ativa ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 19). Para estimular o desenvolvimento das potencialidades da criança é necessário

possibilitar-lhe o contacto com ambientes de aprendizagem que permitam atividades de iniciativa própria, mediadas pelo educador, que envolvam a exploração direta de objetos e situações, tendo em conta a sua realidade cultural e social. Tudo isto permite o desenvolvimento e construção de conhecimento, onde as crianças são consideradas “agentes activos que constroem o seu próprio conhecimento do mundo enquanto transformam as suas ideias e interações em sequências lógicas e intuitivas de pensamento e ação” (Hohmann & Weikart, 2009, p.2). Propõe-se uma educação que aconteça através da ação da própria criança, sendo que o educador assume o papel de gestor de ideias e proporciona experiências significativas, ajudando a criança a refletir sobre as mesmas. Uma metodologia ativa e diferenciada deve fomentar a participação democrática das crianças na vivência em cooperação na sala, bem como nos diversos contextos em que se insere, partindo das necessidades e interesses para uma partilha que seja dialogada e negociada por todos na sala relativamente a tempo, recursos e conteúdos. A grande finalidade é o envolvimento e a responsabilização partilhada das crianças na sua própria aprendizagem e desenvolvimento, numa educação inclusiva, como nos mostra o Movimento da Escola Moderna, onde a rotina diária é organizada em conselho e são utilizados instrumentos para a regulação da vida social e em sala do grupo - e.g., o mapa de presenças, o diário de turma, o mapa de tarefas, a lista de projetos.

A democracia na vivência em grupo acontece quando as crianças são motivadas a dialogar e a expor no grupo as suas dúvidas e os seus receios, assim, é privilegiado o trabalho cooperado, utilizando instrumentos que garantam essa cooperação entre todos, “num quadro de liberdade, disciplina e responsabilidade, que se interrelacionam e complementam” (Ferreira & Mota, 2019, p. 127). Já o modelo curricular de Reggio Emilia, visa promover a interação e comunicação entre educadores, crianças, pais e comunidade, não esquecendo que o jardim de infância deve ser um espaço em constante construção e ajuste, onde a educação está sempre em expansão no que envolve a criança, incentivando o desenvolvimento intelectual “por meio de um foco sistemático sobre a representação simbólica” (Ferreira & Mota, 2019, p. 145). Aqui a criança é vista como “um aprendiz competente que possui o direito e a habilidade para construir e dirigir a sua própria aprendizagem” (Brock, 2011, p.100), e toda a organização do jardim de infância deve ser feita em conjunto com a comunidade

educativa, para que possa existir uma dinâmica intencional de forma a responder a possíveis problemas que vão surgindo, até porque “nós queremos que as crianças saibam quem são – que estejam bem enraizadas nas culturas de origem a que pertencem” (Hohmann & Weikart, 1997, p. 100). Este modelo tem como principal objetivo o desenvolvimento e a valorização das linguagens expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional das crianças, de modo a tornarem a aprendizagem cada vez mais participada, e também ativa, uma vez que têm autonomia no que diz respeito à gestão da mesma.

O contributo da rotina diária para a promoção da participação e autonomia das crianças

O trabalho desenvolvido ao longo da intervenção tem por base um investimento no próprio interesse da criança estimulando o despertar de uma motivação. Assim, deseja-se ir ao encontro da criança que tem voz própria, que é poderosa, rica em potencial, é competente e, por consequência, é “uma pessoa com agência (...), que lê o mundo e o interpreta, que constrói saberes e cultura, que participa como pessoa e como cidadão na vida da família, da escola, da sociedade” (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p. 27).

No jardim de infância, a intervenção do educador deve promover a emergência do pensamento crítico da criança para que a mesma aprenda a participar, a fazer escolhas, a tomar decisões e a construir uma atitude mais crítica e facilitadora da sua integração na sociedade, ao invés de a alienar deixando todas as decisões para o adulto que tudo decide e que pouco espaço e tempo deixa para a criança pensar, agir, decidir ou fazer escolhas. Deste modo, a finalidade é investir no próprio interesse da criança, de forma que se sinta motivada para aprender. Nesta perspetiva, procurou-se centrar as ideias na criança e, especialmente, no ambiente educativo, facilitando a sua assunção como ator principal da sua (própria) aprendizagem.

A premissa enquanto investigadora era a de valorizar as vivências e experiências do grupo e seguir as orientações pedagógicas expressas nas OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), orientando a prática numa linha construtivista, lado a lado com a educadora cooperante, com o intuito de as crianças participarem de

forma ativa na sua aprendizagem. Certo é que estas aprendizagens gozam de tempos e espaços próprios, cuidadosamente preparados pelo educador. Aqui, incluiu-se a organização do grupo, do espaço e do tempo. Assim, para ajudar a projetar caminhos e experiências mais viáveis começou-se pela rotina das crianças, que segundo as OCEPE, consiste numa sucessão de acontecimentos que são conhecidos pela criança (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). Além disso, são como pegadas num caminho, uma vez que oferecem às crianças uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender e, aos adultos, a organização do seu tempo com as crianças, de modo a oferecer-lhes experiências de aprendizagem ativa e motivadora (Hohmann e Weikart, 2007).

Outro aspeto que torna o desenvolvimento da rotina importante é o facto de esta ser promotora de autonomia, pois a rotina fomenta o desenvolvimento de competências sociais, como a autoestima positiva, auto-organização, curiosidade e desejo de aprender, que estão ligadas à construção da autonomia (Pereira, 2014), ajudando as crianças a tornarem-se responsáveis “no ambiente educativo, construindo comportamentos e atitudes com um sentido gradualmente mais autónomo” assim como a aprender “a ser, a estar, e a fazer” (Pereira, 2014, p.13). Ao apropriar-se da rotina, a criança será capaz de, autonomamente, perseguir os seus interesses, fazer escolhas e tomar decisões, e resolver problemas no contexto dos acontecimentos que vão surgindo (Hohmann & Weikart, 2003). Nesta envolvimento a rotina confere ritmo ao quotidiano organizando o dia e a semana, contemplando as preferências e as motivações das crianças, levando em consideração o seu bem-estar e as suas aprendizagens. Constrói-se um tempo pedagógico “inclusivo”, no sentido em que respeita os ritmos individuais das crianças, os dos pequenos grupos, bem como o do grupo, sem perder de vista objetivos e experiências, cognição e emoção, as diferentes formas de expressão e o multiculturalismo (Oliveira-Formosinho et al., 2011). Assim, “o espaço e o tempo vividos são relacionais, isto é, a organização, a diversidade, a beleza e riqueza do espaço, dos materiais e do tempo ganham significado através das relações e interações que humanizam o espaço de vida e aprendizagem” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p.30).

A rotina diária é também muito importante, para a criança, uma vez que proporciona uma sequência de acontecimentos que elas seguem e compreendem, ou

seja, oferece-lhes uma estrutura dos acontecimentos do dia, permitindo que as crianças antecipem os acontecimentos que se vão seguir, funcionando como uma estrutura de segurança. Nesta perspetiva, a maior incidência no que respeita à promoção da participação das crianças terá maior impacto ao longo de quatro momentos-chave: acolhimento, planificação, atividades e projetos e reflexão.

O acolhimento destina-se a concentrar todas as crianças em torno de uma primeira conversa, em que todos participam, na justa medida em que “acolher é um tempo pensado para o reencontro, a comunicação, o bem-estar, a transição. Acolher é criar um espaço-tempo e de bem-estar relacional e comunicacional que instiga a começar bem o dia, criando espaço para ser acolhido no próprio dizer, respeitado no sentir, estimulado a comunicar” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 73). Chegado aqui, o educador deve ser o mediador da conversa e o impulsionador da motivação para o dia que está a começar. Pode colocar questões tais como: “Quais as novidades que têm para contar ao grupo?”, “Gostaram do dia de ontem?”, “O que gostavam de fazer hoje?”. Nesta fase espera-se que o educador contribua para a partilha de experiências. Os principais objetivos deste momento são: facilitar a transição casa-escola, partilhar experiências pessoais significativas, desenvolver um contexto social e interpessoal promotor de processos e realizações, alargar a comunicação e expandir sentimentos e, finalmente, refletir sobre as atividades/projetos desenvolvidos no dia anterior. É a partir deste diálogo que se avança para a planificação das atividades do dia, uma opção ponderada entre as sugestões dadas pelas crianças e o balanço do dia anterior.

Segue-se a planificação, onde a criança decide o que vai fazer ao longo do dia, explicando ao adulto o plano de ação. Aqui é dado reconhecimento àquilo que as crianças pretendem fazer (são ouvidas), permitindo antecipar aquilo que se passará a seguir e dar um grande sentido de controlo sobre aquilo que se faz em cada momento. O planeamento quando é feito pelas crianças encoraja-as a ligar os seus interesses com ações intencionais e com um objetivo, desenvolvendo, assim, competências como ouvir, falar, prever, sequenciar, resolver problemas, dar ideias, expor pensamentos e tomar decisões. A possibilidade de a criança planejar diversas atividades regularmente permite-lhe desenvolver, a longo prazo, o significado de controlo do seu dia a dia, o sentido de responsabilidade e experienciar as consequências das respetivas escolhas

(Zabalza, 1998). Ao longo deste momento compete ao educador observar e recolher informação sobre as preferências do grupo de crianças. É tempo de questionar as crianças sobre o porquê de terem escolhido determinadas áreas/ atividades, contribuindo para o desenvolvimento do seu sentido de responsabilidade, bem como sentirem as consequências das suas escolhas. O educador ao colocar questões como “Onde?”, “Como?”, “Porquê essa atividade e não outra?”, visando proporcionar experiências de aprendizagem ativas e motivadoras, estimular a participação na gestão da rotina diária, facilitar a expressão das suas intenções, de modo a colocá-las em prática, a promover a reflexão sobre o que fez e contribuir para o desenvolvimento da iniciativa própria e da sua autonomia.

A etapa seguinte, é o momento de atividades e projetos, período no qual as crianças colocam em prática os seus planos, centrando-se na exploração e na resolução de problemas (Hohmann & Weikart, 2011). Este tempo consiste no período de exploração que pode assumir duas formas, a exploração livre e a exploração orientada. Na exploração livre a criança explora livremente áreas e materiais do seu interesse. As crianças deslocam-se assim livremente pela sala, explorando os materiais e as ações, têm oportunidade de brincar isoladas, junto com pequenos ou grandes grupos ou, ainda, com os seus pares e educadores, desenvolvendo as suas explorações segundo o seu ritmo, interesses e competências individuais. Na exploração orientada é o educador que propõe uma determinada exploração e os materiais a utilizar, no entanto, ainda que o educador introduza uma atividade usual e um conjunto de materiais a ela associados, cada criança é livre para trabalhar com o material da forma que pretender, devendo o educador encorajar as crianças a realizarem escolhas e a tomarem decisões sobre a exploração dos materiais e, simultaneamente, a descreverem as suas ações (Hohmann & Weikart, 2011). Nesta fase, o educador, convocando os momentos de observação e os diálogos mantidos com as crianças, atua levando em consideração os interesses das crianças, possibilitando, igualmente, que as crianças façam escolhas - o que fazer, quando, onde e com quem. Aqui, o adulto também tem sempre um papel determinante na decisão de desencadear estas mesmas experiências, quer apoiando e alargando as propostas das crianças, quer apresentando outras. Importa sobretudo que se interroge se está, de certo modo, a impor a sua proposta, motivando as crianças para o desenvolvimento da atividade ou se está, de facto, a dar oportunidade para que

as crianças participem real e genuinamente na decisão de desenvolver a atividade, submetendo sugestões à apreciação das crianças que a podem enriquecer ou modificar (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998).

O educador deve também expor alguns dos trabalhos desenvolvidos com as crianças na sala de atividades, permitindo que as crianças os observassem e sintam que são participativas e valorizadas no grupo. Os principais objetivos deste momento são: explorar diversos materiais por iniciativa própria ou do educador, encorajar as crianças a fazer escolhas e tomar decisões, tomar a iniciativa de descrever por palavras próprias o que está a realizar, apoiar e tomar conhecimento das capacidades e interesses de cada criança, ensinar a criança a conviver em comunidade, construir um reportório de experiências, dar oportunidade às crianças de oferecerem novas ideias e inventar os seus próprios jogos e regras e familiarizar-se com os diversos ambientes.

Por último, a reflexão, que acontece “quando as crianças têm oportunidade de refletir em comunicação tornam-se narradoras do sentir, do pensar, do fazer, da vida” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 82). No momento de reflexão é dado tempo às crianças para que possam rever e refletir acerca do que realizaram, do que aprenderam e do que descobriram, cabendo ao educador o papel de mediador da conversa. Nestes momentos deve ser proporcionado às crianças uma reflexão norteada por respostas a questões como “O que mais gostaram?”, “O que menos gostaram?”, “O que querem fazer?”, “O que fizeram?”, “O que descobriram?”. Uma reflexão assim orientada oferece, às crianças, a possibilidade de equacionarem o que gostavam de ter feito e o que fizeram, avaliarem o dia e/ou a semana, analisarem os quadros de gestão do quotidiano, ganharem um olhar reflexivo e crítico sobre o decurso da semana e exporem ideias, pensamentos, intenções e decisões.

Fixar uma rotina educativa proporciona uma segurança indispensável às crianças para o seu investimento cognitivo. Porém, existem dias em que certas situações são tão significativas para a vida do grupo que se impõe, de quando em vez, quebrar o que está agendado para assegurar o valor formativo dessas situações e experiências. Espaço para que qualquer proposta educativa seja flexível e dependa dos devidos ajustes que sempre vão surgindo.

Concluindo, este era um trabalho que considerava importante ser realizado desde o princípio e, ao longo de toda a prática, não só porque me fez sentido que assim

fosse, mas também porque as características do grupo o permitiam, atendendo a que era particularmente interessado, mas pouco participativo e crítico. Nesta perspectiva, considero que promover estes momentos na rotina diária das crianças despertou um sentimento de liberdade e de autonomia nas suas ações diárias, o que, aliada à sua vontade inata de o fazer, terá contribuído para promover o seu crescimento enquanto seres conscientes das suas capacidades para fazer e ser. Assim, a prática pedagógica permitiu desenvolver áreas fundamentais no percurso de aprendizagens das crianças, paralelamente, ao trabalho realizado segundo os interesses das mesmas.

Ao longo deste capítulo procurou-se abordar a importância dos primeiros anos de vida na aprendizagem e desenvolvimento das crianças, através de um conhecimento profissional do educador de infância, destacando a importância da rotina e refletindo sobre diferentes modelos curriculares que incentivam (e desejam) uma participação ativa por parte das crianças.

CAPÍTULO 2 – DO SISTEMA EDUCATIVO AO CONTEXTO DE ESTÁGIO

Inicia-se este capítulo com uma caracterização geral do sistema educativo em Portugal, seguida de uma breve contextualização da formação de professores. Posteriormente procede-se a uma reflexão sobre a educação de infância, com base nas orientações curriculares, destacando-se a importância da sua universalização. Conclui-se com a caracterização da instituição que acolheu o estágio realizado no âmbito da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada, bem como do grupo de crianças destinatários da investigação de que o presente relatório dá conta.

O sistema educativo e a formação de professores

Para melhor podermos compreender o sistema educativo, importa conhecermos a sua organização, bem como o lugar que a educação de infância ocupa nesse mesmo sistema pois deve estar organizado de maneira que seja um meio facilitador e sequencial do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças.

O sistema educativo é “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, p. 3067). O sistema educativo português encontra-se regulado pela Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de outubro), que tem sido sujeita a revisões pontuais. O sistema educativo está organizado em três sistemas diferenciados: a educação pré-escolar, o sistema de ensino e a educação extraescolar (Pires, 1987). A Educação extraescolar “visa, numa perspectiva de educação permanente e de continuidade da ação educativa, aumentar os conhecimentos de cada um e desenvolver as suas potencialidades em complemento da formação escolar recebida ou em suprimento da que não pôde obter” (Pires, 1995, p. 43), fazendo parte da educação vista como um todo. A Educação Pré-escolar é “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro, p. 670), e apesar de ser de frequência facultativa, deve ser vista como sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário (Lei nº5/97, de 10 de fevereiro). Tem início aos 3 anos de

idade e vai até ao ingresso na escolaridade obrigatória (cerca dos 6 anos de idade). O sistema escolar ou sistema de ensino está organizado em três níveis sequenciais, o ensino básico, o ensino secundário e o ensino superior. O ensino básico desenvolve-se ao longo de nove anos e está organizado em três ciclos, sendo eles o 1º, o 2º e o 3º ciclo. O ensino secundário tem a duração de 3 anos, constituindo um único ciclo, que integra o 10º, o 11º e o 12º ano. Por fim, o ensino superior tem uma duração variável, existindo um sistema complexo de graus e diplomas (Pires, 1987). O 1º ciclo do ensino básico tem a duração de 4 anos, compreendidos entre os 6 e os 10 anos de idade, e funciona em regime de monodocência, com recurso a professores especializados em determinadas áreas específicas – e.g. expressões. É um ensino global e visa o desenvolvimento de competências básicas em Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio e Expressões. As escolas promovem ainda atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente o ensino obrigatório do Inglês, o apoio ao estudo, a atividade física e desportiva, o ensino da Música e de outras expressões artísticas e de outras línguas estrangeiras. (Departamento de Educação Básica, 1998).

No que diz respeito ao 2.º ciclo, este tem a duração de 2 anos, habitualmente, frequentado dos 10 aos 12 anos de idade. Está organizado por disciplinas e áreas de estudo pluridisciplinares, sendo em regime de pluridocência, com professores especializados nas diferentes disciplinas. As áreas interdisciplinares predominantes deste ciclo de ensino são a formação humanística, a formação artística, a formação física e desportiva, a formação científica e tecnológica e a educação moral e cívica. (Pires, 1987)

Organizado por disciplinas, “no âmbito da cultura humanística, literária, artística, física e desportiva, e científica e tecnológica, integrando áreas vocacionais diversificadas” (Pires, 1987, p. 46), o 3.º ciclo tem uma duração de 3 anos, normalmente frequentado entre os 12 anos e os 15 anos de idade. Funciona com professores especializados nas diferentes disciplinas. Os principais objetivos deste ciclo são o desenvolvimento de saberes e competências necessários à entrada na vida ativa ou ao prosseguimento de estudos (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho).

Segue-se o ensino secundário que corresponde a um ciclo de três anos de escolaridade, o 10º, o 11º e o 12º ano, que passou, há uma década, a integrar a escolaridade obrigatória (Lei n.º 85/2009 de 20 de agosto). As ofertas educativas e

formativas do ensino secundário visam proporcionar aos alunos uma formação e aprendizagens diversificadas, de acordo com os seus interesses, reconhecendo que todos têm capacidade e podem optar por qualquer oferta educativa e formativa disponível, com vista ao prosseguimento de estudos e/ou à inserção no mercado de trabalho (Lei nº55/2018, de 6 de julho).

Fora da escolaridade obrigatória encontra-se o ensino superior, com dois subsistemas, o ensino superior politécnico e o ensino superior universitário. Os subsistemas do ensino superior possuem uma estrutura de três ciclos de estudos e desde o ano transato que ambos podem conferir os mesmos três graus académicos – licenciado, mestre e doutor (Decreto Lei n.º 65/18 de 16 de agosto). O ensino superior visa assegurar a preparação e formação dos alunos com o intuito de habilitar os mesmos para o exercício das atividades profissionais, bem como de fomentar capacidades de inovação e de análise crítica. É no quadro do ensino superior que, efetivamente, se encontra a formação de professores.

O Processo de Bolonha trouxe modificações para o ensino superior em Portugal, nomeadamente no que diz respeito à formação de professores, traduzido na aprovação de um novo regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de fevereiro). Assim, a habilitação profissional para todos os docentes passou a ser o mestrado (Mota e Ferreira, 2017). Com este novo modelo, a habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos 1º e 2º Ciclos do ensino básico, é conferida pela obtenção de uma licenciatura com a duração de três anos, em Educação Básica, e um mestrado em ensino – Mestrado em Educação Pré-Escolar, Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2º Ciclo do Ensino Básico e Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico e de Matemática e Ciências Naturais no 2º Ciclo do Ensino Básico - que pode ter a duração de três semestres a dois anos, correspondendo a 90 ou 120 ECTS (European Credit Transfer System), respetivamente. As transformações resultantes da adequação a Bolonha, traduzem-se na “transição de um sistema de ensino fundado na ideia de transmissão de conhecimentos para um sistema baseado no desenvolvimento de competências” (Mota & Ferreira, 2017). Portanto, é estabelecido um sistema europeu

de créditos curriculares (European Credit Transfer System), vulgo ECTS, baseado no trabalho desenvolvido pelos estudantes ao longo do curso. As alterações visam, especialmente, a mobilidade de estudantes, sendo igualmente intensificada a mobilidade de professores e investigadores, com o objetivo de aumentar a cooperação e a investigação. Destaque-se, igualmente, a criação de uma Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES), organismo de carácter autónomo (Decreto-Lei nº369/2007 de 5 de novembro) “que tem como fins a avaliação e a acreditação das instituições de ensino superior e dos seus ciclos de estudos, bem como o desempenho das funções inerentes à inserção de Portugal no sistema europeu de garantia da qualidade do ensino superior” (Mota & Ferreira, 2017, p. 53).

O novo sistema de atribuição de habilitação para a docência valoriza, de modo particular, a dimensão do conhecimento disciplinar, da fundamentação da prática de ensino na investigação e da iniciação à prática profissional (Decreto-Lei nº43/2007 de 22 de fevereiro). O presente relatório final insere-se no mestrado em educação pré-escolar, que é uma proposta formativa com o objetivo nuclear de conferir habilitação profissional legalmente necessária ao exercício da profissão de educador de infância, de acordo com o novo regime jurídico (Decreto-Lei n.º 79/2014 de 14 de maio). Esta formação pretende promover a construção de uma identidade profissional docente que inclui o desenvolvimento de competências de investigação e de reflexão sobre os contextos profissionais articulada com a compreensão crítica das diferentes dimensões da profissão. Componente essencial da formação é a prática educativa supervisionada, realizada no domínio para que o curso confere habilitação e ocupando cerca de 40% da carga horária deste mesmo curso, sendo por isso o grande destaque da formação de educadores e professores. Assim, o processo de formação de professores é de extrema importância no que diz respeito à eficiência e à acomodação da prática educativa. Neste sentido, para o sucesso da qualidade da educação de infância, é fundamental que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo, bem como os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, através de uma pedagogia estruturada que implica uma organização intencional e sistemática de todo o processo pedagógico. Para auxiliar os educadores nesta tarefa existem as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (despacho n.º 9180/2016 de 19 de julho) que vieram substituir uma outra versão que datava de 1997, “permitindo o desenvolvimento contextualizado

de diferentes currículos, opções pedagógicas e práticas de avaliação” (Portugal & Laevers, 2010, p. 9), o Projeto Educativo (PE), o Plano Anual de Atividades (PAA) e o Projeto Curricular de Grupo (PCG).

O Projeto Educativo (PE) é o primeiro grande instrumento de planeamento da ação educativa do jardim de infância, devendo, a partir da realidade envolvente, catalisar a instituição como um todo, numa atitude de diálogo permanente, otimizando as capacidades de cada elemento da comunidade educativa, para a partir daí definir metas e objetivos possíveis de concretizar, de forma a promover um ensino de qualidade. Tem como finalidades, diagnosticar, planear e alcançar as metas propostas, fazer uma avaliação intermédia, fazer um plano de melhoria e dar continuidade ao sistema tendo em vista a prestação de um serviço educativo de qualidade, para que possa responder aos desafios que são colocados diariamente.

De acordo com a educadora cooperante, o Plano Anual de Atividades (PAA) consiste numa síntese de atividades, projetos ou estratégias possíveis, a desenvolver com as crianças ao longo do ano. No entanto, assumindo-se a defesa de um currículo emergente que privilegie necessidades e interesses reais e contextualizados das crianças, ele assume-se apenas como uma previsão não exaustiva e que poderá sofrer alterações. Será assim apresentada uma proposta que se assume pedagogicamente na lógica do trabalho por aprendizagens e não por conteúdos ou atividades. Nesta perspetiva também as planificações assumem um papel orientador do trabalho com as crianças, até porque, como sublinhava Isabel Lopes da Silva – coordenadora das equipas encarregadas pela elaboração das OCEPE –, planificar em educação pré-escolar é estar preparada para o imprevisto.

Já o Projeto Curricular de Grupo (PCG) é um documento orientador da implementação de aprendizagens que, na linha das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), se consideram pertinentes face ao contexto educativo e ao grupo em questão. Este projeto apresenta opções e intencionalidades pedagógicas que se pensam ser as mais adequadas para alcançar a qualidade e sucesso educativos com o grupo de crianças. O projeto curricular de grupo foi sendo construído ao longo do ano letivo, no entanto, há vários projetos que se vão iniciando e terminando consoante o interesse e a motivação das crianças.

O contexto de estágio

O estágio decorreu num jardim de infância público inserido num agrupamento de escolas que se situa a 5 km a norte da cidade de Coimbra, em ambiente suburbano. Nesta instituição existem duas valências, o pré-escolar e o 1º ciclo do ensino básico, localizadas em diferentes edifícios, porém, inseridas no mesmo espaço com um pequeno gradeamento a fazer a separação. O edifício sofreu uma remodelação, em 2007, que teve como principais objetivos um projeto de reestruturação interior e exterior, de modo a ser dotado de melhores condições.

Integram os recursos humanos do jardim de infância, duas educadoras de infância, quatro assistentes operacionais, uma ajudante de cozinha, um contrato de emprego-inserção e um total de 37 crianças, repartidas pelas duas salas.

No seu conjunto, a instituição é composta por um salão polivalente, que serve igualmente de refeitório, duas salas de atividades (sala azul e sala amarela), instalações sanitárias para as crianças e outra para os adultos, um escritório, uma cozinha e uma despensa. As salas estão equipadas com aquecimento, são compostas por janelas largas, têm boa iluminação (natural e artificial) e ambas têm acesso direto ao exterior. No que diz respeito ao espaço exterior é de salientar que é uma área pequena, onde não há jardim, existindo apenas um pequeno parque coberto, constituído por um esplanada, duas casinhas e equipamento que permite o desenvolvimento físico das crianças. Todo o espaço envolvente ao Jardim de Infância está devidamente vedado e o portão de entrada está sempre trancado, podendo ser apenas aberto por uma funcionária, se estivermos do lado de fora, e se estivermos do lado de dentro pode ser aberta com um toque num interruptor. Assim, podemos considerar que, em termos de segurança, o jardim de infância está bem equipado.

No que concerne à sala onde realizei a minha prática educativa, a sala amarela, está organizada num ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças, adaptando-se, assim, às necessidades e aos interesses do grupo. O contexto institucional está organizado de forma a possibilitar diversas experiências de aprendizagem, como o contacto com diferentes materiais, e uma boa organização do tempo. É aqui que se desenrolam momentos importantes de aprendizagem e descoberta

nos vários espaços existentes, pois “os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a sua organização condicionam o modo como esses espaços e materiais são utilizados enquanto recursos para o desenvolvimento das aprendizagens” (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 26). Para isso, a educadora foi organizando o ambiente de modo a que fosse favorável para as crianças e para que estas conseguissem dele tirar o maior proveito. Portanto “o espaço não se pode circunscrever às quatro paredes da sala de actividades. Deve transcendê-las, tornando todo o espaço escolar e extra-escolar como espaço educativo. A sala de actividades transforma-se no local onde se organiza e regista o saber. Assim, a sala passa necessariamente a ser um sistema flexível, vivo e em mudança”. (Departamento de Educação Básica, 1998, p. 147). Este espaço é um local bem iluminado, com muitas janelas e bastante luz natural. Está dividido em pequenas áreas, nomeadamente, a área da casinha, a área da biblioteca, a área dos jogos, a área da expressão plástica, a área da escrita, a área das ciências e ainda todo o espaço exterior à sala. Cada área inclui materiais diversificados para que se possa realizar uma maior variedade de actividades adaptando-as, assim, aos interesses de cada criança. O uso dos materiais existentes na sala é flexível na medida em que é possível a transição dos mesmos entre as crianças. A sala possui ainda cadeiras, mesas e móveis dimensionados ao tamanho das crianças. É uma sala que dispõe de boas características tanto a nível material como organizativo, o que favorece o desenvolvimento das crianças a diversos níveis, tais como, cognitivo, psicomotor, afetivo e social, privilegiando a sua criatividade espontânea e lúdica e estimulando o seu desejo de criar, explorar e transformar. É de salientar que a sala foi estruturada e organizada pela educadora no início do ano letivo, porém a funcionalidade e adequação do espaço e dos materiais permite que a sua organização vá sendo modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo, até porque “a sala de actividades deverá, assim, ser espelho do sentido de finalidade que qualquer projeto carrega em si” (Departamento de Educação Básica, 1998, p. 148).

Quanto à organização do tempo, existe uma distribuição flexível. Embora haja uma rotina pedagógica a seguir, por vezes as propostas da educadora ou das crianças podem modificar as práticas habituais do quotidiano (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016). O horário de funcionamento do Jardim de Infância está compreendido entre as

08:00 e as 19:00h. A organização e gestão do tempo são flexíveis, contudo, está estruturado da seguinte forma:

8:00h	Abertura
8:00h - 9:00h	Acolhimento das crianças
9:00h - 9:20h	Lanche da manhã
9:20h -9:30h	Higiene
9:30h	Acolhimento das crianças pela educadora
9:30h – 12:00h	Atividades planeadas ou não pela educadora com as crianças dentro ou fora da sala
12:00h	Higiene
12:00h	Almoço
12:30h - 13:30h	Brincar no espaço exterior
13:30h -15:30h	Atividades planeadas ou não pela educadora, brincar dentro ou fora da sala
15:30h	Lanche da tarde
15:30h -19:00h	Prolongamento

Tabela 1 - Organização e gestão do tempo no jardim de infância

A rotina diária das crianças é repleta de tempos educativos, onde se integram os tempos de cuidados e os tempos pedagógicos (Oliveira-Formosinho et al., 2011), assim, a rotina respeita os ritmos das crianças, tendo em conta o seu bem-estar e a sua implicação nas experiências e brincadeiras.

A educadora cooperante entende que a rotina educativa deve ser planeada por ela própria e pelas crianças ao início do dia, no sentido de tomarem consciência daquilo que podem, ou não, fazer nos vários momentos do dia e prever a sucessão dos acontecimentos, bem como a construção da noção de tempo, o que torna as crianças cada vez mais capazes e independentes do adulto.

O modelo curricular da educadora cooperante

O educador de infância tem atualmente à sua frente, uma multiplicidade de papéis e de funções em que lhe é exigido um contínuo aperfeiçoamento do seu conhecimento e uma articulação cada vez maior entre o cuidar e o educar (Cardona, 2011). Para a educadora cooperante não faz sentido haver um único projeto de sala, mas sim vários. Se os interesses das crianças, tais como os dos adultos, são divergentes, as suas motivações também são diferentes, rejeitando assim, a ideia de subestimar os mais pequenos. Para a docente tem de se acabar com as pedagogias transmissivas onde o educador é visto como mero transmissor e a criança percebida como um ser passivo. Ao invés, devemos promover outra visão do processo de ensino-aprendizagem, olhando para a criança como um ser com competências e atividade, como um ser capaz (Oliveira-Formosinho et al, 2011). O processo de aprendizagem deve ser criado em desenvolvimento interativo entre a criança e o adulto, logo, se a criança não estiver verdadeiramente fascinada com o projeto não haverá implicação, nem haverá bem-estar e “a implicação e o bem-estar constituem indicadores conclusivos da qualidade da ação educativa” (Portugal & Laevers, 2010, p. 8).

Assim, a educadora assenta a sua prática num modelo socio-construtivista, tendo como base a premissa de que a criança é o agente da sua própria formação, pois é visto como ativo na construção do seu desenvolvimento e das suas aprendizagens. Para além deste modelo, e com uma enorme diversidade de objetivos e aprendizagens a promover ao grupo, a educadora cooperante recorre, ainda, a outras abordagens e metodologias com o intuito de ir ao encontro dos interesses, necessidades e preferências das crianças, envolvendo-as nas experiências. A pedagogia em participação – que dá ênfase à organização dos espaços pedagógicos – e a metodologia de trabalho por projeto, são abordagens também utilizadas na sala, pois “permitem à criança uma vivência plural da realidade e a construção da experiência dessa pluralidade” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 11).

Os destinatários

O grupo da sala amarela é constituído por 18 crianças, 11 meninos e 7 meninas, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Com 3 anos de idade estão presentes 4 crianças (3 do sexo masculino e 1 do sexo feminino), com 4 anos de idade são no total 7 crianças (4 do sexo masculino e 3 do sexo feminino), e dentro dos 5 anos de idade são também 7 crianças (4 do sexo masculino e 3 do sexo feminino), sendo que não existe qualquer problema de saúde no grupo.

Em geral, todas as crianças mostram um bom nível de integração no jardim de infância, tratando-se de um grupo sociável, ativo e motivado pelas atividades. Gostam de participar nos projetos propostos e demonstram algum interesse em dar a sua opinião. Apresenta-se como um grupo unido que gosta de interagir entre si, apesar da aparente timidez de algumas crianças que não se exprimem com tanta facilidade.

A observação que, desde o início do ano, se realizou do grupo de crianças, possibilitou identificar alguns interesses e necessidades formativas. As informações relativas às características do grupo foram recolhidas através de observações, conversas informais com as crianças e com outros elementos da comunidade educativa, bem como através da análise das tabelas das crianças, presentes na sala.

Apesar de ser um grupo heterogéneo em relação à idade, e tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), compreende-se que toda a heterogeneidade do grupo possa facilitar o desenvolvimento das crianças, pelo facto de se criar uma interação entre si em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversificados, criando-se a oportunidade de confrontarem os seus pontos de vista.

No que diz respeito às famílias, caracterizam-se por uma organização de tipo nuclear, composta pelo casal e pelos filhos. Apenas uma criança vive num agregado monoparental, com a mãe. As profissões dos pais das crianças agrupam-se em categorias como especialistas das atividades intelectuais e científicas, técnicos e profissões de nível intermédio, pessoal administrativo, trabalhadores qualificados da indústria, construção e artífices e trabalhadores não qualificados. As famílias envolvem-se, com facilidade e interesse nos projetos e nas atividades que estejam a ser desenvolvidos, ainda que algumas não participem ativamente. A interação é

promovida pela educadora, tendo presente que a troca de informação e de experiências entre as famílias e a educadora favorecem a relação entre com a criança, bem como o seu bem-estar.

Concluindo, procurou-se apresentar o enquadramento do sistema educativo português, desembocando na formação de professores, de modo a perceber toda a sequência desta mesma formação e lançar uma melhor compreensão sobre este relatório final e a investigação realizada. Para além disso procedeu-se à caracterização do jardim de infância, bem como do grupo destinatário da intervenção, reconhecendo algumas das suas características individuais, familiares e de grupo, sem perder de vista e procurando clarificar o modelo curricular da educadora cooperante como fio condutor de toda a ação.

PARTE II – PARTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

No presente capítulo são apresentados os aspetos metodológicos da investigação. Descreve-se a metodologia da investigação, referindo a questão de partida, bem como os respetivos objetivos específicos. De seguida, são abordadas a estratégia de investigação, as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, finalizando-se com a apresentação dos procedimentos de análise de dados.

Ao longo do capítulo I foram apresentadas teorias que fundamentam todo o trabalho realizado, no entanto, um trabalho de investigação exige que se explicitem os aspetos metodológicos que o nortearam, tanto mais que “uma investigação é (...) um caminhar para um melhor conhecimento e deve ser aceite como tal, com todas as hesitações, desvios e incertezas que isso implica” (Quivy & Campenhoudt, 1995, p. 31).

Um processo de investigação, em geral, e em educação, em particular, tem, obrigatoriamente, de atravessar várias etapas. Primeiramente, identificar o problema para o qual se espera obter resposta, bem como os objetivos que delineiam o objeto de estudo. Assim, como ponto de chegada de um período de observação, surgiu o tema para este relatório final: “A importância da participação das crianças em jardim de infância”, processo do qual emergiu a enunciação de uma questão de partida: “Serão as crianças atores no seu processo de aprendizagem?”.

A escolha deste tema e desta questão-problema deveu-se, sobretudo, à atenção e visão holística da criança, tendo em consideração que todas as áreas de conteúdo são trabalhadas de forma transversal na construção diária do currículo. Este caminho deve ser feito de acordo com os interesses de cada criança, com o propósito de avaliar até que ponto as crianças serão, ou não, participantes ativos no seu processo de aprendizagem. A finalidade é a de oferecer uma participação mais ativa, sendo o educador o apoio que a criança necessita para que chegue a níveis de realização a que dificilmente acederia sozinha. Foi a prática da educadora cooperante que trouxe até aqui, pois sendo o primeiro ano a exercer atividade nesta mesma instituição, identificou as estagiárias como um apoio. Neste sentido as estagiárias foram o seu suporte e o seu braço direito ao longo de todo o ano letivo.

Neste contexto e circunstâncias, traçaram-se os seguintes objetivos para esta investigação: utilizar estratégias de intervenção educacional para aprofundar a

participação das crianças; reconhecer as crianças como atores no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento; analisar as percepções das crianças relativamente à importância da sua participação; estimular a autonomia nas crianças.

O presente estudo é de carácter qualitativo, não só por ser considerado como sendo o método mais apropriado para o trabalho de investigação em educação (Bogdan e Biklen, 2010), mas também porque decorreu no ambiente natural do jardim de infância. Assim, permitiu a recolha de dados descritivos provenientes dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados, uma vez que o investigador deve estar completamente envolvido no campo de ação dos destinatários do estudo. Considera-se que a investigação qualitativa se destaca pela qualidade “das entidades estudadas e nos processos significativos, que não são examináveis experimentalmente nem mensuráveis, em termos de quantidade, crescimento, intensidade ou frequência” (Denzin & Lincoln, 2003, p. 13), até porque se baseia, sobretudo, em dialogar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. A utilização da investigação qualitativa em educação permite compreender o processo pelo qual as pessoas constroem significados, ou seja, através de “diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características” (Bogdan & Billken, 1994, p. 16). Esta metodologia utiliza uma abordagem de análise mais aberta, partindo da observação para a teoria, onde são mais significativos os processos pelos quais se obtêm os dados, do que propriamente os resultados, pelo que “neste sentido, a compreensão dos fenómenos educativos implica o conhecimento das representações que os indivíduos e/ou grupos atribuem à(s) sua(s) realidades, bem como das suas interações” (Oliveira, 2006, p. 34), centrando-se, assim, na forma como é interpretada e são atribuídos significados à realidade do estudo, de modo a tentar encontrar factos e causas.

A investigação qualitativa é vista como “naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado, incidindo os dados recolhidos nos comportamentos naturais das pessoas: conversar, visitar, observar, comer, etc.” (Bogdan e Billken, 1994, p. 16). Logo, “na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (Bogdan e Billken, 1994 p. 47) da recolha dos dados. Dito de outro modo, as “investigações qualitativas privilegiam, essencialmente,

a compreensão dos problemas a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação” (Craveiro, 2007, p. 203).

No caso específico desta investigação, o importante é perceber o processo, no sentido que é necessário compreender como a criança participa nas suas aprendizagens e como a mesma pode ser autora do seu processo de aprendizagem. É através da observação e dos dados retirados da mesma, que se podem clarificar conceitos e problemáticas derivadas do tema em questão.

No que concerne à estratégia utilizada ao longo desta investigação, a adotada foi a investigação-ação. Esta opção é frequente quando “o desejo de melhorar do que ocorre numa determinada situação e a necessidade, para tal, de investigar essa situação” (Máximo-Esteves, 2008, p. 18), pois é uma metodologia que ajuda a resolver o problema presente e não somente reconhecê-lo, até porque a “investigação-ação pretende contribuir para a resolução das preocupações das pessoas envolvidas numa situação problemática imediata e, simultaneamente, para as finalidades das ciências sociais, através da colaboração de ambas as partes, num quadro ético aceitável” (Rapoport, 1970, p. 499). Caracteriza-se essencialmente pelo facto de se tratar de uma estratégia de investigação, sobretudo prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais, intervindo em pequena escala.

Neste tipo de investigação “as ideias, até então circunscritas ao domínio da investigação pura, passam a ser pertença dos práticos, que, simultaneamente, as implementam e as põem à prova mediante a auto-reflexão (estratégia individual) e a colaboração (estratégia grupal). É neste sentido que a investigação-ação é entendida, fundamentalmente, como processo e não como um produto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 20), portanto, a ação deve decorrer no grupo em que foi pensado o papel da criança como ativo e autónomo, se realmente o for. O essencial desta estratégia de investigação é a exploração reflexiva que o educador pode fazer da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas, como também para a planificação e introdução de alterações dessa mesma prática.

Dadas as características da investigação-ação, a recolha de dados contou com várias técnicas, tais como: a observação participante, a entrevista e o grupo focal. A observação “é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final” (Ketele & Damas, 1985, p. 11) e exige um trabalho

cuidadosamente estruturado e organizado, recorrendo-se, assim, a uma observação contínua e participante, que exigiu “o conhecimento de cada criança individual, no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 32). A observação adequa-se mais a uma análise de comportamentos espontâneos, conseguindo, assim, a recolha de informações no próprio momento em que se produzem, dando autenticidade ao observado.

No que diz respeito à observação do grupo, a atitude, enquanto investigadora, esteve dependente dos momentos em que se desenrolou a investigação. Sempre se assumiu uma posição de observadora participante uma vez que se estava incluída no contexto de sala, recolhendo dados de forma manuscrita, mas também através de fotografias, pois grande parte dos registos são, sobretudo, notas de campo, que consistem no “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados” (Ramos, 2011, p.72), sendo realizadas após a observação e completadas com registos audiovisuais e fotográficos. Estas observações traduzem-se em descrições detalhadas de um comportamento específico e da situação que lhe deu origem, afastando-se de descrições onde são produzidos interpretações e juízos sobre os dados observados (Ketele & Roegiers, 1993). Assim, tornou-se mais fácil tomar decisões sobre o melhor caminho a seguir para que os objetivos estabelecidos para o grupo fossem atingidos, até porque o educador “para poder intervir no real de modo fundamentado, terá de saber observar e problematizar (ou seja, interrogar a realidade e construir hipóteses explicativas). Intervir e avaliar serão acções consequentes das etapas precedentes” (Estrela, 1994, p. 26).

Para além dessa recolha de informações através da observação participante, recorreu-se, igualmente, à realização de entrevistas, como já foi salientado, sendo um “ato de conversação intencional e orientado, que implica uma relação pessoal, durante a qual os participantes desempenham papeis fixos: o entrevistador pergunta e o entrevistado responde. A elaboração de entrevistas requer um conhecimento prévio do campo e uma preparação cuidadosamente elaborada (Lakatos & Marconi, 2003), assim, é utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista do outro” (Máximo-Esteves, 2008, p. 92). Considerando que a entrevista é um dos métodos mais utilizados na investigação qualitativa e útil, especialmente quando se trata de recolher dados

válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos observados (Lessard-Hébert, 2013), privilegiou-se esta técnica, ouvindo e escutando a educadora, relativamente às suas perspetivas, uma vez que as entrevistas, a par do grupo focal, permitem colocar questões e aceder aos processos de pensamento sobre determinado assunto, ou trabalho, que estejam a desenvolver (McAfee & Leong, 2002).

Face à diversidade de tipos de entrevista, designadamente a estruturada ou diretiva, a semiestruturada ou semidiretiva, a não estruturada ou não diretiva e a informal (Amado, 2014), optou-se pela entrevista semiestruturada ou semidiretiva. A entrevista semiestruturada oferece “ao entrevistado a oportunidade de moldar o seu conteúdo, ou seja, este pode contar a sua história em termos pessoais, pelas suas próprias palavras” (Bodgan & Biklen, 1994, p. 135).

Deste modo, optou-se pela entrevista à educadora cooperante com o intuito de recolher informações para a preparação e orientação do caminho a seguir. Assim, para a sua realização recorreu-se à elaboração prévia de um guião de entrevista (apêndice I), o que mais tarde se revelou um importante instrumento de trabalho.

A entrevista foi realizada no início da intervenção, de forma a estruturar esta investigação e com o objetivo de compreender como é que a educadora trabalha e de que forma coloca em prática o que defende, chegando às conclusões necessárias. Neste caso, o guião da entrevista à educadora cooperante foi estruturado de acordo com os objetivos desta investigação, sendo organizado em blocos, objetivos, questões orientadoras e perguntas de aferição (Amado, 2017).

No que diz respeito aos blocos, foram construídos quatro. O primeiro servia para legitimar a entrevista, motivar a entrevistada e garantir o anonimato e confidencialidade da mesma, o segundo bloco refere-se à sua identificação, o terceiro pretende conhecer a conceção da educadora sobre o papel das crianças no jardim de infância e por fim, o último bloco era a finalização da entrevista, servindo, assim, para recolher informações complementares, caso as houvesse, e proceder à conclusão da entrevista, agradecendo a participação da interveniente. Quanto aos restantes aspetos que constam no guião, servem para guiar a entrevista em direção às temáticas que interessam explorar, designadamente, os objetivos do bloco, que constituem um instrumento fundamental para a correta e útil condução da entrevista. As questões orientadoras operacionalizam os objetivos e servem o propósito do diálogo, visando

fomentar e direcionar as respostas do entrevistado ou da entrevistada. Finalmente, as perguntas de aferição, apresentam-se como perguntas de recurso para utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto ou não atingir o grau de explicitação que pretendemos.

Com as crianças realizaram-se entrevistas de grupo focal, que consistem em envolver um grupo de representantes de uma determinada população na discussão de um tema previamente fixado (Amado, 2017), permitindo ao entrevistador observar a interação entre os participantes. É uma técnica que visa a recolha de dados, podendo ser utilizada em diferentes momentos do processo de investigação (Morgan, 1996) e permite obter informações de natureza qualitativa através da realização de discussão em grupo (Morgan, 2002), oferecendo a possibilidade de conhecer as opiniões do grupo sobre um determinado tema proposto pelo moderador, deixando, assim, perceber as suas perspetivas, as suas ideias e significados sobre si e sobre o mundo que as inclui (Marchão & Henriques, 2017). A escolha dos membros do grupo deve ser feita ao acaso, de maneira a não distorcer os dados. O número de participantes pode variar entre os 4 e os 15 em cada grupo (Amado, 2017).

Optou-se pela técnica de grupo focal não só porque propicia um ambiente mais natural e holístico para a entrevista, pois os participantes levam em consideração a opinião dos outros para formular a própria, mas também porque as crianças ficam mais descontraídas quando estão com um/a amigo/a, gerando discussões que levam a melhorar as perguntas (Graue & Walsh, 2003), tornando o processo mais natural e autêntico do que uma interação a dois, entre o entrevistador e o entrevistado.

Para a preparação do grupo focal, foram definidos objetivos e, de seguida, elaborado um guião de entrevista (apêndice II), à semelhança do elaborado para a entrevista com a educadora cooperante, uma vez que era necessário aprofundar alguns aspetos com o intuito de obter respostas mais assertivas e completas. Assim, o grupo de crianças foi dividido em dois grupos focais, o primeiro com sete elementos e o segundo com seis elementos, perfazendo um total de treze participantes. Os grupos focais foram realizados no fim de toda a intervenção, com o intuito de perceber a opinião das crianças sobre o decorrer das atividades realizadas e conhecer a sua perspetiva, permitindo, assim, a reflexão e autoavaliação de toda esta investigação, desenvolvendo uma competência interativa de diálogo com a criança entrevistada,

quer ao nível da adequação da linguagem quer do conteúdo da entrevista (Marchão & Henriques, 2017). Porém, é preciso reconhecê-lo, circunstâncias adversas e inultrapassáveis para a estagiária investigadora, estes grupos focais perderam alguma da riqueza da participação das crianças, face à necessidade de redução do seu tempo de realização, bem como da possibilidade de as respostas das crianças poderem ter sido influenciadas pelo ambiente onde estavam a ser entrevistadas, nomeadamente no que diz respeito a serem alteradas consoante o que os colegas respondiam, com o intuito de agradar, pois o local onde são realizadas as entrevistas pode influenciar a forma como a criança responde. (Oliveira-Formosinho et al., 2008).

De igual modo se elaborou um guião de entrevista às crianças, organizado em blocos, objetivos, questões orientadoras e perguntas de aferição. Desta feita, organizaram-se três blocos. O primeiro servia para legitimar a entrevista, motivar as crianças e garantir o anonimato e a confidencialidade. O segundo diz respeito à conceção das crianças sobre o seu papel no jardim de infância e, por fim, finalizava-se a entrevista, à semelhança da entrevista com a educadora.

O registo das entrevistas foi feito através de um gravador áudio, com a devida autorização dos entrevistados, o que facilita posteriormente na transcrição da mesma. A entrevista quando transcrita “permite o manuseio indispensável na sua análise, além de permitir melhor conservação e melhor acesso aos dados” (Amado, 2017, p. 220), para uma posterior correta análise de conteúdo.

Deste modo, no que diz respeito aos procedimentos de análise de dados, mais propriamente à análise do conteúdo das entrevistas “consiste numa técnica de pesquisa documental que procura “arrumar” num conjunto de categorias de significado o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicação” (Amado, 2017, p. 302). O propósito desta mesma análise é a descrição objetiva e sistemática dos conteúdos, e consiste na elaboração de uma grelha cuja finalidade é a observação do conteúdo, através da categorização. O processo de categorização consiste em “organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzem as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise” (Amado, 2017, p. 313), possibilitando assim fazer um esboço de um mapa conceptual das áreas temáticas e ainda do sistema de categorias, através do guião (Amado, 2017).

Posto isto, através do recorte vertical já finalizado, procedeu-se à reformulação e aperfeiçoamento do mapa concetual, fazendo um esquartejamento do texto, de modo a definir e hierarquizar os temas, as categorias e as subcategorias ditadas pelos conteúdos e os possíveis indicadores (Amado, 2017, p. 326). Depois de todas as etapas concluídas, e de todo um processo de revisão, a matriz de redução de dados fica organizada em categorias, subcategorias, indicadores e unidades de registo (apêndices III e IV). Com a matriz concluída e obedecendo às regras da categorização e validação interna do sistema de categorização, procedeu-se à apresentação e interpretação dos dados da análise.

Ao longo deste capítulo foi evidenciado todo o processo metodológico decorrido ao longo da investigação, dando a conhecer o tema da mesma, bem como a questão de partida e os respetivos objetivos específicos, indo ao encontro da razão pelo qual foi escolhida uma investigação qualitativa, dada a estratégia de investigação-ação. Por fim, evidenciaram-se as técnicas de recolha de dados utilizadas, e os instrumentos produzidos, não esquecendo de debater os discutindo o processo da análise dos dados.

CAPÍTULO 4 – A INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O capítulo abre com a análise da entrevista realizada à educadora cooperante que, a par da observação, constituiu o ponto de partida para a intervenção pedagógica desenvolvida. No seguimento, apresenta-se toda a sequência didática, bem como a explanação das atividades e estratégias utilizadas, com o intuito de corresponder ao proposto inicialmente.

Análise da entrevista à educadora

Ao partir para a intervenção pedagógica, foi necessário identificar a temática e a sua pertinência para o grupo de crianças, não só através da observação, como também realizando uma pequena entrevista à educadora cooperante, de modo a obter informações sobre as suas perceções. Neste sentido, e de maneira a traçar um caminho a seguir, foi necessário compreender os princípios que norteavam a ação da educadora cooperante e de que forma os operacionalizava, isto é, como os colocava em prática. Aqui chegada, decidiu-se a orientação e encetou-se a preparação da intervenção. Deste modo, a entrevista, conforme foi explicitado no capítulo anterior, foi sujeita a análise de conteúdo de onde resultou o seguinte mapa concetual:

Categoria	Subcategoria
Formação académica e profissional	Formação inicial
	Trajectoria profissional
	Formação contínua
Promover o envolvimento e participação	Papel da educadora
	Brincar
	Papel das crianças

Tabela 2 - Mapa concetual da entrevista da educadora

Da entrevista resultaram duas categorias, identificadas como “Formação Académica e profissional” e “Promover o envolvimento e participação”. A primeira categoria incide sobre o percurso académico e profissional da educadora cooperante e encontra-se dividida em três subcategorias designadas “Formação inicial”, “Trajetória

profissional” e “Formação contínua” nas quais, naturalmente, se explana todo o percurso académico e o trajeto profissional da educadora cooperante. Já na segunda categoria, dividida, igualmente, em três subcategorias designadas “Papel da educadora”, “Brincar” e “Papel das crianças”, se analisa de que forma a educadora promove o envolvimento das crianças na sala, qual a importância que dá à opinião das mesmas e como é que faz a avaliação da participação das crianças ao longo das atividades desenvolvidas.

O melhor conhecimento da educadora e do seu percurso contribuiu, de algum modo, para um melhor entendimento das suas opções pedagógicas, facilitando, simultaneamente, o desempenho no estágio, mas igualmente uma tomada de decisão mais segura e sólida sobre a natureza da intervenção e as propostas a concretizar. Já a tomada de consciência do seu posicionamento face ao papel da educadora e das crianças, a par das suas propostas para o envolvimento destoutras, foi crucial na estruturação e execução da referida intervenção. Justifica, em razão do exposto, uma análise circunstanciada, por subcategoria, da categoria “Promover o envolvimento e participação”. Atente-se à matriz de redução de dados, no caso vertente, da subcategoria “Papel da educadora”.

Subcategorias	Unidades de registo
Papel da educadora	“Observar e envolver-me no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permitiu conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas, o que permite adequar a minha intervenção educativa, aos diferentes grupos com que me fui deparando, bem como aos diferentes contextos. Tendo a minha prática, por base as OCEPE, promovo o envolvimento/implicação das crianças, tendo a preocupação de construir, com elas, não só um ambiente educativo com materiais diversificados resultantes dos seus interesses, estimulantes da sua curiosidade, como o seu currículo dando-lhes oportunidade de fazer as suas

	<p>escolhas, promovendo e respeitando as suas decisões. Ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida.”</p> <p>“A avaliação é feita através do envolvimento / implicação das crianças nas diferentes atividades e no seu nível de bem-estar. No meu entender se a criança apresenta bem-estar emocional e se implica nas atividades, certamente que desenvolverá aprendizagens significativas.”</p>
--	--

Tabela 3 - Recorte da subcategoria "Papel da educadora"

Na presente subcategoria, “Papel da educadora”, a entrevistada explana o seu papel dentro da sala, referindo a importância da adequação da intervenção educativa em virtude da observação do envolvimento das crianças no decorrer de atividades que, a par com a literatura, nos mostra que quando as crianças brincam, o educador deve adotar uma atitude percetiva e aprender sobre elas, tomando nota das suas ideias, dos seus interesses e necessidades (Moyle, 2002), pois o participar nas brincadeiras das crianças é uma forma dos adultos lhes demonstrarem que valorizam e apoiam os seus interesses e intenções (Hohmann & Weikart, 2011). Há, assim, a possibilidade de adequar as atividades e propostas educativas aos interesses e necessidades das crianças. Estas são identificadas por intermédio de um processo contínuo de observação-documentação-interpretação (Lino, 2013).

Tendo como base as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), a educadora preocupa-se em oferecer uma diversidade de materiais, dando oportunidade às crianças de realizarem escolhas e de tomarem as suas próprias decisões, como consequência de todo um trabalho desenvolvido entre os membros da equipa educativa de forma a fortalecer o sentimento de segurança das crianças no jardim de infância. Com isto, destaca, igualmente, a avaliação que faz no que respeita ao bem-estar emocional das crianças que, segundo a própria, se reflete diretamente na implicação

que despoletam e nas experiências que desenvolvem. Estes dois níveis, bem-estar emocional e implicação, tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem (Portugal & Laevers, 2010). É a partir de uma observação mais atenta que é possível avaliar o grupo relativamente aos seus níveis de bem-estar e implicação, pois “o grau de bem-estar evidenciado pelas crianças num contexto educativo indicará o quanto a organização e dinâmica do contexto ajuda as crianças a “sentirem-se em casa”, a serem elas mesmas e a terem as suas necessidades satisfeitas” (Portugal & Laevers, 2010, p. 21). No que respeita ao segundo indicador, a implicação, é definida como “uma qualidade da actividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Portugal & Laevers, 2010, p. 25), sendo, assim, de igual importância.

Subcategorias	Unidades de registo
Brincar	“Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado de promoção da relação entre crianças e entre estas e os adultos, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender”.

Tabela 4 - Recorte da subcategoria "Brincar"

Ao longo da segunda subcategoria, “brincar”, a educadora descreve e reflete sobre a importância de brincar, destacando a sua importância na promoção de relações, quer de criança para criança, quer de crianças para adultos. Deste modo, realça o facto de que quando a criança brinca, fá-lo com uma finalidade, fá-lo para "descobrir o mundo, para descobrir as pessoas e as coisas que estão à sua volta, para se descobrir a si própria e para ser reconhecida pelos outros, para aprender a observar o seu ambiente, conhecer e dominar o mundo" (Solé, 1992, p. 17). Desta forma, a educadora assume o brincar como um aglomerado de aprendizagens para a vida adulta da criança, tornando-se numa fonte de conhecimentos, quer cognitivos, sociais ou emocionais, bem como gerador de um desenvolvimento que se entende como "uma construção pessoal, resultante de um processo experiencial, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável" (Alarcão & Tavares, 1990, p. 86). Assim, o brincar representa um lugar de grande destaque no desenvolvimento infantil, pois brincar é a atividade mais pura e mais espiritual dando, assim, alegria, liberdade, contentamento interno e determinação (Vygotsky, 1988). Deste modo, é inegável a importância do brincar no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança, porém, deve ser assegurada a qualidade do brincar, garantindo, assim, um ambiente promotor desse mesmo desenvolvimento.

Subcategorias	Unidades de registo
Papel das crianças	“A curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos.”

Tabela 5 - Recorte da subcategoria "Papel das crianças"

Para concluir, na terceira subcategoria, “papel das crianças”, a educadora salienta o facto de que a exploração e compreensão da realidade surgir em consequência da curiosidade e o desejo de apreender das crianças, sendo assim, “a aprendizagem pode definir-se como uma construção pessoal, resultante de um processo experimental, interior à pessoa e que se traduz numa modificação de comportamento relativamente estável.” (Marchão, 2012, p. 38). Portanto, e em linha com as OCEPE (Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), as crianças, ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem aprendizagens articuladas e contextualizadas, baseadas em situações surgidas em oportunidades ricas do dia-a-dia, já que na perspetiva de Vygotsky, o desenvolvimento está intimamente ligado à aprendizagem, pois para que haja desenvolvimento, é necessário que haja aprendizagem. À educadora compete assumir um papel principal, estando atenta aos interesses das crianças, propondo experiências que alarguem as suas aprendizagens. Todas as atividades potenciam o desenvolvimento de cada criança, e para que tal aconteça é fundamental que exista uma interação solidária e cooperante entre as crianças, que deve ser promovida pelo educador, criando o ambiente correto para que se desenvolvam todas as atividades. Só desta forma a qualidade do desenvolvimento e das aprendizagens do ser humano e de toda a ação pedagógica e educativa passa de um modo determinante pela qualidade das relações pessoais e interpessoais estabelecidas no processo de ensino/aprendizagem (Tavares, 1996).

Planificação da intervenção

Como já foi mencionado anteriormente, este estudo teve como principal objetivo avaliar até que ponto as crianças serão, ou não, participantes ativos no seu processo de aprendizagem, sendo que a realização das atividades foi pensada com o objetivo nuclear de desenvolver uma intervenção pedagógica intencional, sustentada na promoção de um ambiente de aprendizagem ativa, tendo em conta os interesses das crianças. Tal como é referido no capítulo 1, a intervenção incidiu, sobretudo, na promoção da participação das crianças ao longo de quatro momentos-chave – acolhimento, planificação, atividades e projetos e reflexão –, considerando-se que a

rotina oferece à criança a oportunidade de se auto-organizar e de autonomizar, num processo isomórfico.

A par do projeto mobilizaram-se, de igual modo, algumas estratégias de promoção de autonomia das crianças, dando a possibilidade de favorecer a independência e a responsabilidade das mesmas. Deste modo, se a autonomia for incentivada desde a primeira infância, as crianças adquirem o sentido de responsabilidade e a consciência de que as suas ações e decisões têm consequências para si e para os outros.

Como tudo começou

A intervenção iniciou-se com a criação de condições que permitissem alcançar as intenções definidas, sendo uma tarefa que se procurou concretizar através de momentos na rotina orientados. Desta forma, privilegiaram-se estes mesmos momentos de forma a organizar a intervenção e sempre em coadjuvação com a educadora cooperante e com o par de estágio.

O momento de acolhimento

Dado que a realização desta intervenção se centrou na participação ativa, começou-se pelo momento de acolhimento das crianças na sala, que acontecia pelas 09h30m. Inicialmente as crianças entravam na sala e sentavam-se imediatamente em assembleia, cantavam a canção do bom dia, a educadora marcava as presenças e, por fim, como momento de transição, contava-lhes uma história que normalmente trazia de casa. Como ponto de partida, alterou-se um pouco este momento de acolhimento, de maneira a aumentar o envolvimento e a comunicação das crianças. Neste sentido, optou-se, diariamente, pela entrada na sala procedendo, de imediato, cada criança à marcação da sua própria presença no mapa mensal de presenças, onde cada cor correspondia a um determinado dia da semana (apêndice V). No caso de as crianças mais novas necessitarem de ajuda, uma das mais velhas voluntariava-se a fazê-lo. Depois de sentadas em assembleia cantavam a canção do bom dia, de maneira a se cumprimentarem, constituindo um primeiro momento de entusiasmo. De seguida, contavam o número de presenças. Constatando-se a ausência de alguma criança era pedido ao grupo o número total de presenças na sala. Posteriormente, as crianças anunciavam o dia da semana, bem como se informava o tempo meteorológico previsto para aquele dia. Por fim, as crianças eram convidadas a partilhar experiências pessoais

significativas, fase em que, habitualmente, a comunicação se transfigura tornando-se envolvente, emergindo a empatia e transbordando as emoções (Oliveira-Formosinho, 2011). Desta pequena conversa em grande grupo surgiam novas ideias, novos saberes, questões, motivações e principalmente, a partilha desenvolvida através deste ciclo de comunicação com a educadora e com os pares, o que cria um contexto social e interpessoal promotor de processos e realizações.

O momento da planificação

Segue-se o momento da planificação que, inicialmente, praticamente não existia, consistindo apenas numa conversa informal. Através deste momento, a criança é convidada a perceber as suas motivações, a definir intenções e mesmo a antecipar alguns aspetos do modo de ação sem que isso se torne num espartilho rígido (Oliveira-Formosinho, 2011). Assim, foram criados alguns materiais – tais como: folha de planificação semanal, etiquetas de colagem com desenho e nome de atividades, etiquetas com nomes das crianças e etiquetas com o nome escrito de atividades –, de forma a que todas as crianças conseguissem realizar a sua planificação com sucesso. As mais novas colavam etiquetas nas suas folhas de planificação (apêndice VI), já as crianças mais velhas, escreviam a sua planificação, com auxílio de etiquetas com o nome de atividades (apêndice VII). O objetivo era que cada criança se escutasse a si própria para definir as suas intenções, e as dos outros, em cada dia. O papel do educador foi criar espaço para que a criança tomasse decisões. Saliente-se o facto de que a planificação acompanhava o dia a dia das crianças apenas como uma intenção, não havendo lugar à limitação de atividades e projetos. Foi a partir destes dois grandes momentos que surgiram grande parte das atividades e projetos desenvolvidos pelas crianças.

O momento das atividades e projetos

Dando continuidade aos métodos utilizados pela educadora cooperante, era expectável que as crianças fizessem escolhas para desenvolver experiências e projetos. Daqui podiam surgir várias realidades, nomeadamente, ler livros, desenvolver um projeto, fazer construções, escrever palavras novas, brincar, entre outros. Iniciativas levadas a cabo em grande grupo, em pequenos grupos ou individualmente. Cada criança, como sujeito do seu processo educativo, ia implicitamente desenvolvendo

atividades, experiências ou projetos que tiveram como referência o seu desejo de crescer e aprender (Katz, Ruivo, Silva & Vasconcelos, 1998).

O momento da reflexão

Inicialmente inexistente, o momento de reflexão, sempre que considerado necessário, passou a fazer parte da rotina das crianças. Mostraram-se uma mais valia no que diz respeito à comunicação e à partilha. Constituiu um tempo para as crianças falarem sobre o que estiveram a fazer, tornando-se “narradoras do sentir, do pensar, do fazer, da vida” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 82). As crianças refletiam, referindo aspetos positivos e negativos, dando espaço ao restante grupo para discutir os assuntos do seu interesse, apoiando-o na construção de ideias e do seu discurso.

Estratégias de promoção da autonomia

Casa de banho:

É crescente o número de crianças que frequentam o jardim de infância com problemas básicos de autonomia, nomeadamente no que diz respeito às idas à casa de banho. Efetivamente há cuidados específicos a ter conforme o nível etário de cada criança e, atendendo ao facto do grupo ter idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos de idade, acarreta vários tipos de cuidados.

Objetivamente, em relação a este jardim de infância, é prática comum que cada vez que uma criança vai à casa de banho seja acompanhada por uma assistente operacional e quando vai o grupo todo, fazem-se acompanhar por várias assistentes operacionais. Ocorrência que compromete a autonomia das crianças, pois os adultos não só lhes lavam as mãos, como também são eles que dispensam o papel para estas se limparem, o que obriga a que, por vezes, as crianças tenham de esperar alguns minutos pelos adultos.

Neste sentido, e de maneira a conferir um maior grau de autonomia às crianças, o papel higiénico foi colocado nos respetivos dispensadores, assim como o papel higiénico húmido, de forma a que as crianças pudessem retirar quando precisassem. As mãos eram lavadas pelas próprias crianças, uma vez que as casas de banho estavam equipadas com louça sanitária à dimensão das crianças, utilizando o dispensador do

sabonete líquido, bem como o dispensador do papel para secar as mãos. Portanto, as assistentes operacionais foram dispensadas de todas estas tarefas, no entanto, e sempre que necessário, davam auxílio a qualquer criança que necessitasse de ajuda.

Esta estratégia visou a organização interna da instituição, de forma desenvolver uma intervenção promotora da autonomia das crianças. Só assim é possível envolver as crianças na construção da sua própria autonomia, promovendo a mudança e a sua participação efetiva na sua rotina diária.

Vestir, despir e calçar:

Vestir, despir e calçar faz parte das atividades da vida diária indispensáveis, assim, essas mesmas tarefas são efetuadas várias vezes ao longo de um único dia. Neste sentido, e particularmente este grupo de crianças, revelava grandes dificuldades em vestir-se ou calçar-se sem ajuda quando necessitavam. De facto, de cada vez que o grupo saía para o exterior, ou mesmo depois de uma atividade descalços, eram os adultos quem lhes vestia os casacos, os bibes e os calçava, argumentando que “assim é muito mais rápido”, negando a oportunidade das crianças o fazerem sozinhas, o que dificultava a aprendizagem destas tarefas.

Perante este cenário, decidiu-se evidenciar a importância que as atividades da vida diária têm para o desenvolvimento da autonomia das crianças, cujo objetivo é proporcionar-lhes condições para que, dentro das suas potencialidades, possam adotar hábitos de autossuficiência que lhes permitam participar ativamente no ambiente onde estão inseridos.

Assim, começou-se a dar tempo suficiente às crianças para se vestirem, despirem e calçarem sozinhas, mostrando como se faz, de maneira a que se envolvem e se sintam capazes, criando condições para a sua progressiva autonomia em relação aos adultos. Na mesma perspetiva, também os bibes, vestidos e despídos várias vezes ao longo do dia, passaram a ser vestidos pelas crianças, ajudando-se mutuamente, já que os botões do bibe se encontravam nas costas. Por vezes formavam uma espécie de comboio, onde cada criança apertava os botões da criança imediatamente à sua frente. Quanto ao calçado, para as crianças que usavam sapatilhas com velcro, a aprendizagem foi muito mais rápida e simples. Porém, as crianças que usavam sapatilhas com

atacadores, tiveram de aprender a dar o nó, de modo a reduzirem a dependência dos adultos.

A estratégia revelou-se uma mais valia na autonomização das crianças, depois de um período de aprendizagem, de acompanhamento com explicação e incentivo, o resultado ficou à vista, as crianças vestiam-se, despiam-se e calçavam-se sempre que necessitavam e, ao longo do tempo, foram demorando menos tempo na execução de tais tarefas.

Reforço da manhã e lanche:

Ao longo do dia, as crianças lanchavam duas vezes, a primeira, por volta das 09:00h, antes de entrarem para a sala, e a segunda, por volta das 15:30h, aquando o término das atividades. O lanche era fornecido pelo jardim de infância e realizava-se na sala polivalente, comum às duas salas da instituição.

Desta forma, as crianças dirigiam-se para um lugar, não os havia definidos, sentavam-se e lanchavam. O lanche ia variando ao longo dos dias, alternando entre pão, leite simples, leite achocolatado, fruta e bolachas. Inicialmente, eram os adultos quem servia, levando a cada uma das crianças o respetivo lanche, mesmo depois da manifestação de vontade das crianças em participarem desses momentos. Após a verificação da possibilidade de serem as crianças a distribuir os alimentos, começou-se a escolher uma criança de cada sala, uma vez que as refeições eram feitas em conjunto, seguindo, assim, a ordem alfabética dos nomes. Ao longo dos lanches duas crianças distribuíam a comida pelos restantes colegas, por exemplo, enquanto uma criança distribuíam o pão por todos, outra criança distribuíam os leites, de maneira a contribuírem e sentirem-se capazes de realizar as tarefas.

Os lanches passaram a ser um momento de refeição favorável à comunicação entre crianças, pois cada uma tinha a liberdade de escolher lanchar, ou não, e o que desejava comer ao lanche, dentro das opções disponíveis. Também o envolvimento na participação nas rotinas diárias favoreceu as crianças, no sentido de desenvolver o seu sentido de autonomia.

As refeições constituem, igualmente, um momento crucial de aprendizagem, concebida “como um processo de participação em que os aprendentes assumem um papel ativo e em que há margem para transformação” (Folque, 2014, p. 74). Quando

se permite a participação das crianças nestes momentos de refeição, favorece-se a autonomia da criança e do grupo, assente na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência, e necessário, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização.

“Panda”

O jardim de infância contou com um novo habitante no início do ano letivo, no âmbito do projeto “Os gatos vão à escola” da Câmara Municipal de Coimbra. Neste âmbito foi adotada a gata “Panda”. Procurou-se providenciar acessórios indispensáveis para o bem-estar do animal, nomeadamente a transportadora, a caixa higiénica, areia, brinquedos, taças de comida e água, ração, comida húmida e uma cama confortável, construída pelas crianças do jardim de infância.

Apesar de o gato ser um animal bastante independente, não deixa de ser necessário ter certos cuidados no que diz respeito à sua higiene e alimentação. As crianças foram incumbidas de garantir a sua alimentação e higiene, mantendo sempre a caixa de areia limpa, a água mudada e a alimentação cuidada. No sentido de garantir a realização da tarefa diária, todas as manhãs eram selecionadas duas crianças, com o intuito de higienizar a caixa de areia da Panda, encher a sua taça de comida com ração ou comida húmida e mudar a água. Ao fim da tarde repetia-se a operação, de modo a verificar se era necessária alguma manutenção.

Ter uma gata no jardim de infância contribuiu, em geral, para o desenvolvimento das crianças, nomeadamente no domínio cognitivo – como o raciocínio –, no desenvolvimento emocional e no sentido de responsabilidade. Desta forma contribuiu, em particular, para que as crianças aprendessem a conviver com um animal, a partilhar, a serem generosas, solidárias e observadoras.

Intervenções

Apetreçamento da casinha:

Estando a sala dividida em diferentes áreas, constatou-se que o tempo que dedicavam a brincadeiras ou atividades de faz de conta, na área da casinha, destacava-se como um dos momentos mais visíveis do interesse das crianças que, autonomamente, o escolhiam, tornando-se um local privilegiado de interações. Não se perdeu de vista, igualmente, que “o faz de conta permite não só a entrada no imaginário, mas a expressão de regras implícitas que se materializaram nos temas das brincadeiras” (Kishimoto, 1999, p. 39). Desta forma, e a partir de um dos momentos de planificação, as crianças mostraram interesse em apetrechar a casinha, pois sentiam falta de alguns objetos, nomeadamente, um frigorífico e um quadro decorativo. Portanto, atendendo aos seus desejos, foi dado início a um pequeno projeto para a construção destes mesmos objetos, ao invés de levar propostas prontas, para que as crianças tivessem a oportunidade de ser autónomas e coautoras dos seus trabalhos por meio da experimentação, de pesquisas, de interações e explorações, permitindo colocar o foco de observação o processo e não apenas o produto final.

De modo a tirar partido do entusiasmo das crianças, iniciou-se a exploração do processo de construção destes mesmos objetos. Foram registadas algumas ideias que iam surgindo, elaborando-se um plano do que seria feito, como iria ser realizado, quando e por quem. O primeiro objeto a ser construído foi o quadro decorativo, o qual as crianças denominaram de “Animais da Quinta” (apêndice VIII).

Naturalmente, da mesma forma que cada criança é única, os seus interesses e desejos também os diferenciam, pelo que apenas as crianças realmente interessadas e motivadas para este projeto dele fizeram parte. Coube aos adultos orientar e apoiar o grupo, respeitando a margem de autonomia das crianças. A observação e a escuta atenta possibilitaram a visualização do que as crianças faziam, mas de igual modo, dar visibilidade às suas competências.

Perseguindo uma maior envolvimento por parte das crianças, foi apresentado o livro “Vira e Combina na Quinta” de Axel Scheffler (2015), que se tornou num ótimo apoio para o desenvolvimento deste projeto, dado que se trata de um livro recheado de rimas divertidas, dá a conhecer um grande número de animais, bem como oferece a

possibilidade de se inventarem novos animais com a ajuda da imaginação dos mais pequenos.

Ao longo de todo o processo de construção do quadro, as crianças foram compreendendo os materiais de que necessitavam e de que forma poderiam utilizá-los, idealizando o produto final, com recurso à imaginação, sendo esta a base de toda a atividade que envolva criatividade, possibilitando, assim, a criação artística, científica e técnica (Vygostsky, 1998). Desta forma, foi utilizado um grande papelão, recortado à medida pretendida, e posteriormente pintado. Não satisfeitas ainda com o resultado, as crianças decidiram escrever no quadro o nome “Animais da quinta”, com auxílio de esponjas em formato de letras. Finalmente, colocaram-se tecidos a imitar cortinados, uma vez que o quadro rapidamente se transformou numa janela, com uma bonita paisagem para uma quinta.

Terminado o primeiro objeto, era altura de passar ao seguinte, o frigorífico, que foi, igualmente, pensado e planeado ao pormenor (apêndice IX). Desta forma, as crianças tomaram a iniciativa de pesquisar frigoríficos em revistas, jornais, livros e no computador, procurando fontes de informação. A tarefa prosseguiu com a elaboração do esboço em papel, tendo-se desenhado o frigorífico ideal para a casinha. De seguida, foi feito o aproveitamento de diferentes materiais recicláveis existentes na sala, delineando todo o processo, que ditou a construção do frigorífico. Com a matéria-prima disponível, as crianças criaram e imaginaram diferentes formas de construir o frigorífico, investigando as diferentes possibilidades que a versatilidade dos materiais permitia, realizando descobertas e colocando questões bem interessantes.

Os brinquedos fabricados com materiais recicláveis tendem a despertar nas crianças uma maior criatividade, proporcionando múltiplas maneiras de transformar os objetos, mostrando assim, as várias possibilidades de transformar material usado em algo novo e divertido, potencializando a imaginação (McClintic, 2014). Este projeto fomentou a consciencialização das crianças para a proteção do meio ambiente e, concomitantemente, simbolizou um alerta para a importância da sustentabilidade. Concluído o projeto, a área da casinha, a sala, foi reorganizada com a chegada de novos objetos, de acordo com as propostas das crianças. Enquanto o quadro foi pregado à parede, o frigorífico foi colocado na respetiva cozinha.

Ao longo de todo o projeto, nas propostas de construção, as crianças expressaram sempre as suas opiniões e pensamentos sobre o que iam realizando, na maioria das vezes organizavam-se em pequenos grupos, para desta forma se irem revezando nas tarefas a cumprir para a realização do projeto. Partilharam saberes e alegria no momento em que encontravam uma solução para resolver determinado problema. A sala transformou-se num espaço de aprendizagens significativas, onde as crianças eram ouvidas, não apenas pelo que verbalizavam, mas também nas suas ações, nas suas ideias e nas suas criações. Existiu espaço para criar, experimentar, pesquisar, investigar e imaginar, bem como para partilhar e divulgar, na medida em que as famílias das crianças acompanharam todo o processo, isto é, o desenvolvimento do projeto, especialmente, através de visitas à sala, por solicitação das próprias crianças, com o intuito de poderem contribuir com algumas sugestões.

Higiene oral:

Em grande grupo, durante a manhã, no momento de acolhimento, houve uma criança que referiu o facto de ter ido ao dentista no dia anterior e, conseqüentemente, o dentista tinha-a ensinado a lavar corretamente os dentes. Imediatamente outra criança disse “Eu nunca lavei os dentes! Porque é que temos de lavar os dentes?”, ao que as outras crianças responderam que não sabiam o porquê, mas que poderiam descobrir, dando início a um novo projeto, ao qual foi dado o nome “Os nossos dentinhos”.

Para começar foi perguntado às crianças o que gostavam de saber sobre este tema e de imediato obtiveram-se algumas respostas, “Gostávamos de saber para que é que servem, porque é que temos de lavar os dentes, quantos dentes temos, porque é que os dentes são brancos, porque é que os dentes caem, e porque é que temos de ir ao dentista”, seguindo-se o raciocínio, “podemos pesquisar no computador, na internet, nos livros, e podemos perguntar em casa ou na rua”. Como as crianças não são tábuas rasas, foram questionadas sobre o que já sabiam e a resposta foi “sabemos que toda a gente tem, que caem, e que temos de os lavar”, sendo este o ponto de partida para o projeto.

Inicialmente foi feita a teia do projeto, indo ao encontro das ideias e conceções das crianças e, tal como anteriormente, neste projeto só participou quem efetivamente se sentiu motivado para tal, pois não deve haver obrigação, da parte da criança, em

participar num determinado projeto, podendo encontrarem-se outros a decorrer na sala que lhe agucem mais o interesse.

Com o objetivo de pesquisar, as crianças procuraram imagens de bocas e dentes em livros, e recortaram e fotocopiaram para que mais tarde fossem vistas todas as informações coligidas. Um dos dados recolhidos foi uma pequena história alusiva ao tema em questão, tendo-se procedido à leitura da história “O dente do Dinis”. Não satisfeitas com a informação ali contida, foram para casa pesquisar músicas alusivas ao tema, com auxílio dos familiares, dando assim a conhecer a música “Lavar os dentes” e para a qual se elaborou uma coreografia.

Dando continuidade ao projeto “Os nossos dentinhos”, e de maneira a recolherem mais informações, foi realizada uma atividade lúdica com uma parte pedagógica (apêndice X), ou seja, um jogo onde foram distribuídas imagens plastificadas pelas crianças, que continham uma boca e dentes saudáveis. O principal objetivo deste jogo era construir escovas e pastas de dentes com materiais recicláveis existentes na sala, com o intuito de posteriormente cada criança ser capaz de preencher a sua boca saudável com “bichinhos” (cáries), desenhando-os na sua imagem. Posto isto, e depois dos materiais concluídos conseguiriam apagar os seus “bichinhos”, com ajuda da escova e da pasta de dentes. Nesta experiência verificou-se uma grande adesão e implicação por parte das crianças, assim como a aprendizagem de alguns conceitos sobre higiene oral. A par com a família, o jardim de infância constitui-se como um espaço que facilita a adoção de comportamentos mais saudáveis, encontrando-se, assim, numa posição ideal para promover e manter a saúde da comunidade educativa.

Na sequência, foi proposto pelas crianças fazerem dois dentes a três dimensões, um feliz e um triste, ou seja, um dente saudável e um dente não saudável. As crianças cortaram dois pedaços de esferovite, com o formato de dentes, pintando-os de seguida com tinta. Enquanto algumas crianças pintavam os dentes, outras pintavam o cartaz onde pretendiam colar os dentes, conversando, enquanto isso iam trocando ideias entre elas. Colados os dentes no painel, as crianças verificaram que este ficava muito vazio. Propuseram-se, assim, recortar em revistas e jornais alimentos que deviam ser consumidos para que tivessem uns dentes saudáveis, a par de outros que fizessem com que os dentes apresentassem cáries. Desta forma, procedeu-se à identificação de

alimentos, das suas propriedades e da sua relação com a saúde oral. O diálogo e o debate permitiram aferir as aprendizagens adquiridas.

Na reta final deste projeto, o grupo avaliou-o através de *smiles* (apêndice XI) e a sua divulgação foi efetivada em mural na entrada do jardim de infância (apêndice XII), para que todas as crianças, pais e comunidade, pudessem conhecê-lo. Uma vez mais, todo o processo passou pelas mãos das crianças, elas é que decidiram quais as fotografias que gostariam de apresentar, assim como o que ia compor o painel.

No dia da afixação do mural, foi oferecido um *kit* às crianças que continha uma escova de dentes, uma pasta de dentes e uma medalha, tudo possível graças ao apoio da mãe de uma das crianças – assistente dentária – e que facultou as escovas e as pastas de dentes. Entregou-se, ainda, um convite às famílias para visitarem o trabalho realizado pelas crianças.

Concluindo, ao longo de todo este projeto, as crianças adquiriram conhecimentos e incorporaram valores e atitudes que evidenciam o sucesso das atividades e experiências desenvolvidas. A proximidade com este tema fez evidenciar a necessidade de manter a boca limpa e saudável, contribuindo também para um melhor conhecimento dos constituintes da boca, bem como a caracterização e funções dos dentes.

O projeto culminou com uma visita ao Hospital do Ursinho, no dia da criança, que consistiu na simulação de um Hospital adaptado ao imaginário infantil. As crianças levaram os seus ursinhos doentes ao médico, procurando-se desmistificar o “terror” despertado pelos hospitais e acabar com o medo das batas brancas, dos estetoscópios, e das seringas. Pretendia-se que as crianças adquirissem maior confiança nos médicos e adotassem uma postura mais colaborativa nas suas próprias consultas pediátricas.

Globalmente, ocorreram mudanças significativas nas práticas diárias das crianças, nomeadamente, no que diz respeito à assiduidade com que lavavam os dentes em casa, bem como a preocupação com os cuidados relativamente à alimentação que prejudica a saúde oral. No que diz respeito à comunidade educativa, aprenderam novos hábitos de higiene oral, como por exemplo, a utilização diária do fio dentário, a par com as crianças, cumprindo-se, assim, os propósitos do projeto.

Sementes, germinação e plantação

A primavera traz consigo a motivação para dedicar algum tempo à natureza e lhe prestar algum cuidado, desta forma, a educadora cooperante decidiu levar alguns abacates para o jardim de infância, colhidos do seu quintal, com o intuito de as crianças provarem um novo sabor, pois soube antecipadamente que nenhuma delas o tinha provado e outras nem sabiam qual o fruto de que falavam.

Aproveitando um momento em assembleia, sentados no chão, a educadora cooperante decidiu descascar e descaroçar os abacates e oferecer um pouco a cada criança de forma a todos provarem. Logo de imediato houve um grande interesse pelos caroços do abacate, passando, assim, de mão em mão para que todos os pudessem conhecer e tocar. Posto isto, e não esquecendo esta experiência, no dia seguinte, um grande número de crianças planificou “Ciências”, dizendo que gostavam de saber de onde vêm os abacates: “Será do supermercado?” – questionou uma criança; “Deve ser de uma árvore” – rematou outra. Encontrava-se, portanto, um bom ponto de partida para um projeto relacionado com a germinação de sementes, sendo um tema incontornável e essencial para que as crianças venham a perceber a origem dos alimentos, bem como toda a sua evolução.

Desta forma, cada criança ficou responsável por trazer de casa algumas sementes. Conseguiu-se, assim, reunir um grande número e uma larga variedade, nomeadamente, de abacate, abóbora, batata doce, feijão, girassol, grão, laranja, limão, entre outras. As crianças foram convidadas a observar e conversar sobre as sementes que juntaram, especialmente, sobre os seus tamanhos, as formas, as cores e a dureza, agrupando-as entre si. Questionou-se, igualmente, o que poderiam fazer para que essas sementes crescessem e do que precisariam para isso. Referiu-se, de imediato, que precisavam de terra e de água. Assim, foram colocadas as sementes em recipientes com um pouco de terra, sendo que se dividiram as sementes em duas caixas, uma caixa recebia luz solar, na outra não. De igual modo, as sementes da caixa com luz eram regadas pelas crianças, na outra não acedia à luz solar e as sementes não eram regadas. As sementes do abacate e a batata doce foram colocadas num frasco com água, de forma a ganharem raízes. A partir daqui foram feitas previsões do que iria acontecer a todas as sementes, realizando desenhos acerca dessas mesmas previsões. O acompanhamento da evolução das sementes foi feito semanalmente através do registo,

em desenho, numa folha preparada para o efeito (apêndice XIII), partilhando com as crianças a observação e relato do que estava a acontecer com as sementes.

Quando, finalmente, todas as sementes tinham germinado, demorando tempos diferentes, procurou-se tirar conclusões, pois as que não tinham água nem luz morreram nos primeiros dias e apenas as que tinham luz e água cresceram. Efetivamente, as plantas que cresceram apresentavam diferenças, apresentavam tamanhos, folhas e velocidade de crescimento diferentes. Desta forma, a pedido das crianças, para continuarem a fazer o acompanhamento, todas as plantas que cresceram foram mudadas para a terra com o intuito de darem fruto.

Terminada a experiência constatou-se que era chegada a altura de refletir sobre todo este processo que despertou a curiosidade e interessou as crianças. Portanto, este projeto não só permitiu alargar as aprendizagens no que diz respeito às sementes, germinação e plantação, como também contribuiu para fazer o paralelismo com a alimentação, nomeadamente no que diz respeito à origem dos alimentos.

Durante toda a atividade as crianças passaram a observar a evolução da germinação das sementes de um modo mais crítico, fazendo comparações com o seu dia a dia. Constituiu uma oportunidade para agregar conhecimentos novos sobre as plantas e os alimentos, de modo a desenvolver relações entre a origem dos produtos com o produto final. As atividades desenvolvidas decorreram de uma forma bastante satisfatória, com muito interesse e empenho, partindo sempre de uma questão, dúvida ou hipótese colocada pelas crianças. À medida que a exploração ia avançando, investigavam, testavam e anotavam as várias hipóteses levantadas, comparando, assim, com os resultados obtidos, de onde retiraram conclusões surpreendentes.

Animais

No âmbito de um dos momentos de reflexão, ao fim de uma das muitas tardes, as crianças mostraram a sua tristeza por raramente saírem do jardim de infância durante o dia, até porque avistavam um cavalo através da vedação da instituição e tinham curiosidade em observá-lo de perto. Desta forma, os adultos organizaram-se de maneira a planear uma saída com as crianças.

Dado o interesse que o grupo sempre demonstrou pelo mundo animal, decidiu-se realizar uma atividade de exploração do mundo físico e natural que as rodeia, indo

ao encontro das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), no que diz respeito à área do conhecimento do mundo, mais propriamente à abordagem às ciências. Os principais objetivos desta atividade eram compreender e identificar características dos animais, identificando diferenças e semelhanças entre eles, despertar o interesse e a curiosidade das crianças para a vida animal, promover a interação com animais e enfatizar o respeito pelo mundo animal, destacando a importância dos animais na vida do nosso planeta.

A saída começou, efetivamente, pela observação do cavalo, que pastava num terreno próximo, pois ao sair do jardim de infância não havia trajeto, nem caminho a seguir, portanto caminhava-se de acordo com os interesses e explorações das crianças, aproveitando o mundo rural. Ao longo de todo o percurso foi possível observar bichos da conta, borboletas, cabras, caracóis, um cavalo, um cão, escaravelhos, formigas, galinhas, minhocas, ovelhas e pássaros. Desta forma, e porque os animais, a par dos humanos, produzem sons com os quais comunicam, foram ensinadas algumas onomatopeias correspondentes aos animais, bem como o habitat natural, atendendo às diferentes características e modo de vida, sejam eles mamíferos, aves, peixes, répteis, batráquios ou insetos.

Foi ainda esclarecida a diferença entre animais selvagens e animais domésticos, utilizando o exemplo da Panda, a gata adotada pelo jardim de infância neste mesmo ano letivo, dando lugar a um debate sobre quais os animais considerados domésticos e quais os animais considerados selvagens.

Esta atividade não só alargou aprendizagens relativamente aos animais e toda a sua envolvência, como também possibilitou às crianças expressarem-se livremente, desenvolver a coordenação motora, a perceção visual, ampliar o vocabulário, aumentar a orientação espacial, bem como a interação e a dinâmica do grupo. Aproveitaram ainda para colher flores, observar plantas, cantar, brincar e subir às árvores, melhorando a força, o equilíbrio e a sua consciência física. Para colmatar, as crianças decidiram levar alguns animais para a sala, nomeadamente o caracol e a aranha, com o intuito de fazer a sua observação no microscópio, identificando as suas principais partes constituintes dos mesmos.

Como avaliação de toda esta atividade, foi feita uma pequena sistematização do que as crianças viram e aprenderam, dando lugar a novos projetos individuais, tais como a construção de uma aranha em 3D.

Dança

Esta atividade surgiu durante o momento de atividades e projetos, no decorrer da tarde, quando um pequeno grupo de crianças começou a afastar objetos da sala para os cantos, com o propósito de obter espaço livre. Questionadas sobre o que se passava, rapidamente responderam que precisavam de ter espaço suficiente para uma sessão de dança, pois tinham planejado “dança” para esse mesmo dia e queriam dar continuidade a essa intenção. Esta situação provocou uma certa agitação em alguns elementos do grupo, revelando curiosidade no que iria acontecer, acabando por se juntarem aos colegas. Neste sentido, e de forma a que as crianças fossem ao encontro das suas vontades e interesses, deu-se início à fase de implementação.

Primeiramente, constitui-se o grupo de crianças interessadas em prosseguir, realizando uma pequena reunião com o intuito de fazer a seleção da música. Apenas as crianças mais novas não fizeram parte desta atividade, portanto, mantiveram-se a brincar ao “faz de conta” na área da casinha. De seguida, e com orientação, foi possível fazer uma pesquisa no computador, acabando por escolherem a música “Yenka”, desconhecida para a maioria das crianças. Dando início à atividade, começou-se por ouvir a música de maneira a motivar as crianças, depois foi ensinada a letra, verso a verso, para facilitar a sua aprendizagem. Após o ensino da letra, foi altura de começar a aprender a dança, criada no momento pelas próprias crianças, de acordo com a letra da música, aperfeiçoando os movimentos com algumas repetições, sendo as crianças mais velhas as que comandavam o grupo, para que este se mantivesse organizado e sincronizado. De acordo com a música, a dança vai alternando, conforme as mudanças de direção, direita, esquerda, à frente e atrás, portanto, o grupo era conduzido pela música, chegando a um consenso relativamente à coreografia. Depois de todos os movimentos certos e sincronizados, o grupo ensaiou várias vezes, sem distrações nem erros, com o objetivo de atingirem a perfeição no que diz respeito à sintonia dos movimentos.

Foi possível verificar que a música despoletou sentimentos de descontração e de alegria nas crianças, tendo sido possível, a partir desse ambiente gerado, e aproveitando o facto de a música ser multidisciplinar, realizar um jogo, onde as crianças foram divididas em 5 grupos, “esquerda”, “direita”, “frente”, “atrás” e “1, 2, 3”. Cada grupo estava associado a uma das funções estabelecidas na música e a sua intervenção estava limitada a essa mesma parcela. Efetivamente, todos os grupos passaram por todas as funções, dado o envolvimento e a diversão ao longo de toda a atividade.

No final da atividade, constatou-se que os elementos do grupo que não tinham tido interesse em participar na atividade se arrependeram. Desta forma, as restantes crianças rapidamente lhes ensinaram não só a letra da música, como também a sua coreografia. Satisfeitos com o resultado final, sugeriram partilhar e apresentar esta atividade à outra sala do jardim de infância.

Realizou-se uma conversa com as crianças e com a educadora da outra sala, com o objetivo de lhes propor uma apresentação na sua sala, o que foi aceite. A apresentação agradou aos destinatários, tendo-se encerrado a atividade no exterior do jardim de infância com os dois grupos de crianças a dançarem e cantarem a “Yenka”. Posteriormente, a coreografia foi apresentada a toda a comunidade educativa na festa de final de ano, de modo a partilhar com todos algumas das experiências vividas ao longo do ano letivo, nomeadamente as que tiveram um significado especial para as crianças, pois foi uma atividade proposta e executada pelas mesmas. Concluindo, os objetivos inicialmente propostos foram alcançados, tais como: seguir o ritmo e os passos da música com o próprio corpo; desenvolver autonomia no controlo do corpo e dos seus movimentos; aperfeiçoar o equilíbrio e a lateralidade; aprofundar o desenvolvimento da motricidade fina e assimilar conceitos de ritmo, coordenação, esquerda, direita, à frente e atrás.

Qual é que chega primeiro?

Num momento de brincadeira as crianças observavam atentamente vários objetos existentes na sala, alguns eram iguais, mas de tamanhos diferentes, outros apresentavam, aparentemente, a mesma dimensão, mas tinham pesos diferentes,

questionando “Porque é que têm o mesmo tamanho, mas um pesa mais do que o outro?”, ao que outra criança interroga “Porque é que quando deixamos cair não chegam ao mesmo tempo ao chão?”.

A partir deste interesse decidiu-se estabelecer relações entre os objetos que as crianças observavam e manipulavam, dando a conhecer conceitos matemáticos, que vão muito além do sistema numérico. O objetivo desta atividade era propor situações onde as crianças iriam interagir entre elas e com alguns conceitos matemáticos, tais como peso, altura, largura, medida, massa, longe, perto, crescente e decrescente. Desta forma, começou-se por comparar os objetos quanto ao seu comprimento, peso e massa. Assim, e com auxílio da régua, puderam comparar os diferentes objetos, que mesmo parecendo semelhantes, tinham medidas diferentes, isto é, tanto na altura, como na largura. Já quanto ao peso, puderam verificar que não é por um objeto ser maior que será mais pesado, efetivamente o peso está relacionado com a massa desse mesmo objeto. Ora, uma laranja é mais pequena do que uma folha de papel, no entanto, a folha de papel é bem mais leve. Foi importante apresentar às crianças comparações que desafiaram os conceitos pré-estabelecidos, nomeadamente, a ideia de que os objetos maiores são sempre mais pesados.

Com isto, levantaram também a hipótese de que as crianças mais velhas seriam, efetivamente, mais altas do que as mais novas, porém, aprenderam que tal não se verifica. A idade não está relacionada com a altura, nem mesmo com o peso de cada criança, sendo proporcionado o reconhecimento das diferentes alturas, fazendo relações entre alto e baixo, crescente e decrescente, com as suas próprias alturas. Mesmo sendo um grupo heterogéneo em relação às idades, todas as crianças mostraram interesse, levantando hipóteses e problematizando as situações, sendo bastante participativos e críticos.

De forma a dar continuidade a este mesmo assunto, e respondendo a todas as questões iniciais, agrupou-se um conjunto de objetos da sala e realizou-se uma atividade no exterior. O jogo consistia em deslizar dois objetos de cada vez através do escorrega e prever qual deles chegaria primeiro, consolidando aprendizagens.

À vez, as crianças escolhiam dois objetos para serem deslizados no escorrega, faziam previsões do que iria acontecer e retiravam conclusões. Primeiro quiseram deslizar dois pratos de plástico da casinha, iguais, mas de tamanhos diferentes, criaram

uma meta com fio de lã e previram que o maior chegaria primeiro, o que se verificou, pois era o prato mais pesado. Durante a atividade (apêndice XIV) foram usados vários objetos, tais como peluches, lápis, pratos de plástico, carrinhos e bolas. Efetivamente, foram realizadas várias tentativas, com os diferentes objetos, até mesmo sem o auxílio do escorrega, apenas em queda livre, com o intuito de verificar se aconteceria o mesmo.

Desta forma, aprendeu-se que os objetos têm formas, pesos e massas diferentes, e que ao serem submetidos a queda livre estão sujeitos não só à aceleração da gravidade, como também à resistência que o ar exerce sobre eles. No caso dos objetos que deslizaram pelo escorrega, também o atrito entre o objeto e o escorrega conta, pois influencia a forma como o mesmo escorrega.

Ao longo de toda as atividades as crianças demonstraram interesse, empenho e motivação, manifestando, mesmo, entusiasmo por este mesmo tema. Os registros surgiram pela iniciativa das crianças, ilustrando a atividade com as previsões do que iria acontecer. Grande parte do grupo conseguiu representar no papel as principais ideias da experiência vivida, evidenciando pormenores reveladores das concepções adquiridas. Concluiu-se, assim, que as crianças conseguiram compreender os conceitos inicialmente propostos, tendo alcançado o principal objetivo e aprender matemática de uma forma tranquila através de brincadeira da sua iniciativa.

Em suma, neste capítulo analisou-se a entrevista realizada à educadora cooperante que esteve na gênese da intervenção pedagógica e descreveu-se, de uma forma geral, toda a sequência didática. Neste âmbito apresentaram-se as estratégias convocadas com o objetivo de autonomizar as crianças, bem como se relataram as atividades desenvolvidas.

CAPÍTULO 5 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste último capítulo procede-se à apresentação e análise dos dados recolhidos nas entrevistas de grupo focal realizadas com as crianças. A apresentação tem por base a matriz de redução de dados elaborada a partir da análise de conteúdo.

Da análise resultou um mapa concetual, que se apresenta a seguir, oferecendo um escrutínio global das entrevistas realizadas às crianças, instrumento essencial para a elaboração da matriz de redução de dados que aqui apresentamos. Numa primeira apreciação, constatamos que esta se encontra estruturada em quatro categorias: “Justificação”, “Atividades”, “Ser escutada” e “Participar”. As categorias encontram-se subdivididas em subcategorias e, pontualmente, justificou-se a criação de indicadores, possibilitando uma leitura mais minuciosa do entendimento das crianças.

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Justificação	Porquê	Gosto Não gosto Adultos
	Para quê	
Atividades	Gosto	
	Não gosto	
Ser escutada	Gostar	
	Não me ouvem	Grupo Educadora Adultos
Participar	Aprender	
	Fazer	

Tabela 6 - Mapa concetual

Na primeira categoria apresentam-se as conceções das crianças relativamente à sua presença no jardim de infância, nomeadamente as causas da sua frequência na instituição, desta forma, as falas das crianças organizam-se em duas subcategorias, “Porquê” e “Para quê”.

No âmbito de “Atividades”, a segunda categoria, compreendem-se aquelas atividades que as crianças consideravam que mais gostavam de fazer no jardim de infância e, em contraponto, as que menos apreciavam. Falas que surgem organizadas em duas subcategorias, “Gosto” e “Não gosto”, com o intuito de melhor captar o seu entendimento.

O reconhecimento da importância que conferem à sua opinião e da disponibilidade para ouvirem a sua voz, surge arrumada em “Ser escutada”, a terceira categoria, contando com duas subcategorias, no sentido de obter uma leitura mais fina, nomeadamente, “Gostar” e “Não me ouvem”.

Quanto à quarta categoria, resultou do cuidado em conhecer a opinião das crianças relativamente às atividades desenvolvidas ao longo da investigação, particularmente se gostaram de participar nas mesmas e até que ponto puderam tomar decisões. Finalmente, é ainda apresentado o que aprenderam, expondo, assim, duas subcategorias, “Aprender” e “Fazer”.

Nesta perspetiva, apresenta-se a matriz de redução de dados, subcategoria a subcategoria, analisando as falas das crianças, iniciando-se com a “Justificação”.

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidades de registo:
Justificação	Porquê	Gosto	“Gosto muito de vir ao Jardim de Infância.” (A) “Porque é bonito.” (D) “Porque eu gosto” (I) Porque eu gosto da escola. (H) “Porque gosto de brincar na escola.” (J) “Gosto muito de vir ao Jardim de Infância.” (K) “Porque gosto da escola, de brincar e de aprender.” (F) “Gosto de vir à escola.” (C) “Gosto muito de vir à escola.” (E) “Porque gosto da escola.” (L)

		Não gosto	“Não gosto de vir porque o meu pai não me vem buscar rápido.” (B)
		Adultos	“Porque os pais vão trabalhar.” (I) “Porque os meus pais têm de trabalhar.” (J) “Porque a minha avó não me deixa ficar em casa” (B) “Porque os meus pais têm de trabalhar, se os meus pais estivessem em casa eu também ficava em casa.” (G)

Tabela 7 - Recorte da subcategoria "Porquê"

Nesta subcategoria podemos observar as justificações das crianças relativamente à sua presença no jardim de infância. Como é possível verificar através da matriz de redução de dados, efetivamente, a grande maioria das crianças relatou que frequentava o jardim de infância, em geral, “porque gosto da escola, de brincar e de aprender”. No seguimento, outras crianças, não com tanta incidência, responderam que apenas o faziam “porque os meus pais têm de trabalhar”, enunciando questões laborais dos mesmos. A criança G reforça mesmo a ideia de que frequentava o jardim de infância apenas porque os pais trabalhavam, admitindo que se os pais não trabalhassem, ficaria em casa.

Já a criança B, alega que é assídua na instituição pelo facto de a avó não o deixar ficar em casa, revelando alguma angústia na resposta. Efetivamente a criança B tinha uma avó que poderia encarregar-se do seu dia a dia, mesmo não coabitando na mesma habitação, porém, e por opção dos pais, frequenta o jardim de infância, de forma a haver uma maior socialização com crianças da mesma idade.

Consequentemente, a criança B demonstra não gostar de estar no jardim de infância “porque o meu pai não me vem buscar rápido”, admitindo algum mal-estar ao longo dos dias.

Os relatos aqui apresentados parecem comprovar como as crianças possuem as suas próprias percepções e entendimentos, nomeadamente, no que diz respeito às justificações para irem ao jardim de infância.

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo:
Justificação	Para quê	“Para brincar e aprender.” (B) “Porque eu gosto de vir para a escola brincar e aprender.” (A) “Para aprender.” (K) “Gosto muito de vir ao Jardim de Infância para desenhar, jogar no computador e de fazer letras.” (F)

Tabela 8 - Recorte da subcategoria "Para quê"

À questão respeitante sobre os motivos pelos quais as crianças vão ao jardim de infância, a resposta mais comum foi “para brincar e aprender”, desta forma, percebe-se, a partir das respostas obtidas, que o ato de brincar é a atividade que gera mais interesse por parte das crianças, apesar de darem um papel de importância também ao aprender.

No entanto, a criança F ressaltou que gosta de frequentar o jardim de infância “para desenhar, jogar no computador e de fazer letras”, o que revela sensibilidade relativamente às características estruturais e dinâmicas dos contextos que vivenciavam, sendo as suas interpretações, com referência a aspetos muito específicos e subtis (Oliveira-Formosinho et al., 2013), e que dá ênfase à questão do “aprender”.

Desta forma, as crianças manifestaram ter conhecimento da importância de ir ao jardim de infância, na medida em que reconhecem oportunidades de descoberta e exploração dos espaços e materiais disponíveis.

De seguida, passa-se à apresentação da categoria “Atividades”, que se divide em duas subcategorias, “Gosto” e “Não gosto”, no sentido de compreender o que as crianças mais gostam, e o que menos gostam, de fazer no jardim de infância.

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo:
Atividades	Gosto	<p>“Também gosto de ir passear e ir à piscina.” (E)</p> <p>“Costumo brincar e ir para o escorrega.” (D)</p> <p>“Brincar, ir para o computador e fazer pinturas na cara.” (E)</p> <p>“Brincar, correr e fazer jogos. Também gosto de fazer pinturas.” (C)</p> <p>“Na escola brinco com os peixinhos e também pinto e brinco com a gata.” (B)</p> <p>“Gosto de brincar com as minhas amigas, gosto de brincar na casinha, no computador e gosto de falar.” (A)</p> <p>“Brincar na casinha.” (I)</p> <p>“Brincar na rua e nos jogos de mesa, mas também gosto de estar na casinha e a fazer jogos de chão” (H)</p> <p>“Na escola gosto de jogar futebol.” (J)</p> <p>“Gosto muito de jogar à bola, aprender e brincar.” (G)</p> <p>“Brincar, arrumar e aprender. Gostava de jogar no tablet.” (K)</p> <p>“Brincar e trabalhar. Brincar para desarrumar e trabalhar para escrever. Eu gosto muito de escrever.” (F)</p> <p>“Gosto muito de fazer brinquedos.” (L)</p> <p>“Gosto de brincar lá fora. Gostava que houvesse telemóvel e tablet no Jardim de Infância.” (M)</p>

Tabela 9 - Recorte da subcategoria "Gosto"

No que concerne às preferências individuais, relativamente ao que gostavam mais de fazer no jardim de infância, as crianças referenciaram maioritariamente “brincar”, referindo-se a uma componente lúdica que acompanha as aprendizagens e que caracteriza a sua infância. Efetivamente, as crianças distinguem o “brincar na rua” do brincar no interior da sala, desta forma, e sendo o brincar um impulsionador do desenvolvimento das crianças, é fundamental para todo este processo que ocorra tanto no espaço interior como no espaço exterior, pois este último é “um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer” (Silva, Marques, Mata e Rosa, 2016, p. 27), salientando o facto de ser “um prolongamento importante do ambiente interior de exploração e de brincadeira” (Post & Hohmann, 2011, p. 161).

Dentro das atividades mencionadas, ocorridas no espaço exterior, destaca-se passear, brincar no escorrega, correr e jogar futebol. Quanto ao espaço interior evidencia-se escrever, usar o computador, pintar, jogos de mesa, jogos de chão, trabalhar e brincar na casinha.

Note-se que é a partir do jogo simbólico que a criança recria a sua realidade recorrendo à imaginação e à fantasia, assim como interpreta inúmeros papéis e exprime emoções. O “faz de conta” permite que as crianças imitem os adultos, recorrendo a imensos materiais e interagindo com os pares. É, no âmbito desta conceção, que podemos interpretar a fala da criança F quando destaca que gosta de “brincar e trabalhar. Brincar para desarrumar e trabalhar para escrever” (F), pois é a partir do jogo simbólico que as crianças potenciam o desempenho de papéis que são fundamentais para o seu desenvolvimento, nomeadamente, no que diz respeito à afetividade, psicomotricidade, inteligência, criatividade e promoção do equilíbrio afetivo e da saúde mental (Urro, 2010).

No seguimento, em forma de lamento, as crianças K e M apontam o facto de que desejavam que existissem tablet e telemóvel na sala, para assim poderem usufruir das novas tecnologias com o intuito de jogarem individualmente. De facto, as preferências apresentadas não são apenas atividades coletivas, mas também individuais, permitindo o desenvolvimento dos seus interesses, de que o futebol,

enquanto desporto coletivo, se contrapõe à atividade individual como os já referidos *gadgets* associados às novas tecnologias.

Por fim, constate-se que para as crianças é difícil escolher apenas uma atividade, sendo que o número total das respostas é elevado, o que significando, aparentemente, que estas têm gosto em ir ao jardim de infância e que se divertem durante o seu quotidiano.

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo:
Atividades	Não gosto	<p>“Não gosto de desenhar.” (C)</p> <p>“Não gosto de fazer plasticina.” (L)</p> <p>“Não gosto de ir para a casinha.” (G)</p> <p>“Não gosto de apanhar seca. Não gosto de brincar sozinho” (K)</p> <p>“Não gosto de ir para as ciências.” (J)</p> <p>“Não gosto de brincar na casinha.” (F)</p> <p>“Não gosto de arrumar e de fazer trabalhos.” (A)</p> <p>“Não gosto de pintar” (D)</p> <p>“Não gosto da área das ciências.” (H)</p> <p>“Não gosto de arrumar e fazer colagens.” (C)</p> <p>“Gosto mais de brincar em casa porque não me sinto bem na escola. Não gosto de ir à biblioteca.” (B)</p> <p>“Não gosto de jogos de chão.” (E)</p>

Tabela 10 - Recorte da subcategoria "Não gosto"

Relativamente ao que as crianças menos gostavam de fazer no jardim de infância, as atividades mencionadas mais vezes foram pintar, desenhar, brincar na

casinha, brincar na área das ciências e arrumar. Com menor frequência, outros aspetos citados foram brincar sozinho, fazer trabalhos e ir à biblioteca.

Reconhece-se que cada criança tem as suas preferências no que diz respeito a atividades e brincadeiras, porém, em contrapartida, quando há resistência pode haver desconforto, medo de errar, insegurança, timidez ou mesmo desinteresse, particularmente se a atividade entediara a criança, pondo em causa o seu desempenho. Desta forma, e indo ao encontro da resposta da criança B, a mesma refere que gosta “mais de brincar em casa porque não me sinto bem na escola”, comprovando que ao estar desconfortável no jardim de infância, não se sentirá bem em nenhuma das atividades propostas, pois “a harmonia do grupo, a alegria de pertencer, requerem que cada um, na sua individualidade, se sinta bem” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 24).

É de salientar o facto de as respostas acerca do que as crianças menos gostavam de fazer no jardim de infância, serem, maioritariamente, atividades de pouco movimento físico e, também, atividades orientadas, ou seja, propostas pela educadora, que nem sempre correspondem ao que a criança deseja, acabando por se desinteressar. Quando as crianças têm a oportunidade de escolher o que fazer, respeitando as suas escolhas, não se aborrecem tanto, nem com tanta frequência, usufruindo plenamente da(s) atividade(s).

No seguimento, apresenta-se em abaixo a categoria “Ser escutada”, que engloba duas subcategorias denominadas “Gostar” e “Não me ouvem”, que tem como objetivo compreender de que forma as crianças reconhecem a importância da sua opinião e “voz”.

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo:
Ser escutada	Gostar	“Eu gosto de ser ouvida e que se preocupem comigo.” (A) “Sim.” (A) “Sim.” (E) “Sim.” (C) “Eu gosto que me ouçam.” (B) “Sim.” (I)

		“Sim, gosto de ser ouvida pela professora, porque ela gosta muito de mim.” (H) “Sim.” (J) “Sim.” (G) “Sim.” (K) “Sim.” (F)
--	--	--

Tabela 11 - Recorte da subcategoria "Gostar"

No que concerne à subcategoria “Gostar”, a maioria das crianças afirma que “sim”, que gostam de ser ouvidas, mencionando o facto de serem levadas em consideração no que diz respeito ao seu papel enquanto intervenientes na ação educativa, ou seja, “a atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 100).

A criança A assume mesmo que gosta “de ser ouvida e que se preocupem” consigo, assim, a partir desta conceção, torna-se pertinente concluir que ao ouvir as vozes das crianças num processo contínuo, com o objetivo de compreender os seus sentimentos, interesses, necessidades e ideias, passa-se uma sensação de conforto e de preocupação para com a criança. O educador constitui, assim, um gestor de oportunidades, um organizador e provocador de possibilidades de aprendizagem (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Por fim, a criança H afirma “gosto de ser ouvida pela professora, porque ela gosta muito de mim”, confirmando a reconhecida importância das interações adulto-criança, dimensão central da pedagogia da participação, pois é a natureza dessas interações que permitem aferir da dimensão participativa da pedagogia, sendo o veículo central da sua concretização (Oliveira-Formosinho et al., 2011). No que diz respeito às vantagens destas interações “refiram-se os benefícios emocionais para a criança resultante de interações imediatas, concretas e contínuas com um adulto apoiante e referencial num contexto não parental” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 49).

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidades de registo:
------------------	---------------------	------------------	-----------------------------

Ser escutada	Não me ouvem	Grupo	“Mas só que às vezes eu estou a contar uma história e eles estão a brincar e não me ouvem.” (E)
		Educadora	“Às vezes a educadora não me ouve.” (A)
		Adultos	“Às vezes não me ouvem, depois zangam-se e põem-me de castigo.” (K)

Tabela 12 - Recorte da subcategoria "Não me ouvem"

Relativamente à subcategoria “Não me ouvem”, é de salientar que as manifestações de desconforto foram muito pontuais, pelo que apenas três crianças evidenciaram o facto de, por vezes, não serem escutadas, sempre com destinatários diferentes, que correspondem aos indiciadores – o grupo, a educadora e os adultos em geral -. Assim, pode-se verificar que no indicador “Grupo”, a criança E lamenta o facto de que “às vezes eu estou a contar uma história e eles estão a brincar e não me ouvem”, referindo-se ao grupo da sala. Efetivamente a criança E sente que não é ouvida pelos colegas, o que prejudica a sua interação com os pares, sendo esta “a base de outras conquistas tanto a nível social como cognitivo inerentes à própria autorregulação das emoções da criança que a ajudarão a aplicar e sustentar interações sociais com diferentes parceiros” (Hay, Payne, Chadwick, 2004). De facto, quando as crianças se sentem ouvidas, escutadas e valorizadas tanto pelos adultos como pelos seus pares, é realçada a sua sensação de bem-estar.

Quanto ao indicador “Educadora”, a criança A refere que por vezes não é ouvida pela educadora, não apreciando tal atitude. Realmente, as interações constituem uma “dimensão-chave para a construção de significado acerca da qualidade e do desenvolvimento da qualidade no quotidiano do jardim-de-infância” (Oliveira-

Formosinho et al., 2001, p. 172) e quando não são satisfatórias, as crianças tendem a sentir-se desvalorizadas.

Por fim, no que diz respeito ao indicador “Adultos”, a criança K relata que “às vezes não me ouvem, depois zangam-se e põem-me de castigo”, deixando transparecer um sentimento de revolta. Aqui, põe-se em causa a agência dos adultos, pois estes têm poder para fazer a diferença, sendo que a “pedagogia requer transformar estruturas, sistemas, processos, interações que eventualmente se constituem em constrangimento à agência do aluno e, assim, à aprendizagem experiencial participativa” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 31), que foi posta em causa com a criança K, pois “os castigos raramente têm o efeito pretendido. A maior parte das vezes, a criança nem chega a perceber por que foi castigada; sente-se insegura e reage com teimosia” (Diekmeyer, 1998).

Por fim, apresenta-se a categoria “Participar”, que se divide em duas subcategorias “Aprender” e “Fazer”, e tem como objetivo apresentar as conceções das crianças no que diz respeito à sua participação e ao modo como se expressam no contexto de sala.

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo:
Participar	Aprender	<p>“Eu gostei muito e aprendi a portar-me bem.” (E)</p> <p>“Sim, eu aprendi que posso dar a minha opinião.” (B)</p> <p>“Sim, de brincar, arrumar e ser amiga.” (C)</p>

Tabela 13 - Recorte da subcategoria "Aprender"

Na categoria “Participar”, a primeira subcategoria, “Aprender”, diz respeito à aprendizagem que as crianças retiveram pelo desenvolvimento das atividades, sendo que apenas três crianças responderam à questão, afirmando que aprenderam algo.

Quando a criança B relata “aprendi que posso dar a minha opinião”, é fulcral relacionar com o papel do adulto, porque a sua agência “como poder para fazer a diferença na pedagogia requer transformar estruturas, sistemas, processos, interações

que eventualmente se constituem em constrangimento à agência do aluno e, assim, à aprendizagem experiencial participativa” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 31), sobretudo no que diz respeito a estar atento e identificar o nível de prontidão da criança e as situações em que esta poderá realizar aprendizagens (Oliveira-Formosinho et al., 2013).

Nas demais intervenções, a criança E afirma que aprendeu a portar-se bem, enquanto a criança C ressalta que aprendeu a “brincar, arrumar e ser amiga”. Note-se que a participação das crianças contempla o envolvimento participativo dos atores durante todo o processo de aprendizagem, assim sendo, esta participação não diz respeito apenas ao facto de a criança participar nas atividades propostas pelo educador, mas sim ao seu contributo para a construção dessas mesmas propostas, podendo englobar todos os aspetos mencionados pelas crianças C e E.

Categoria	Subcategoria	Unidades de registo:
Participar	Fazer	<p>“Sim, eu gostei de dar a minha opinião. Gostei muito de escolher o nome da Panda.” (A)</p> <p>“Eu gostei de fazer projetos.” (D)</p> <p>“Eu gostei de dar ideias.” (I)</p> <p>“Eu gostei muito de dar ideias.” (H)</p> <p>“Eu adorei fazer o anemómetro.” (J)</p> <p>“Gostei muito de construir o anemómetro. Agora gostava de fazer uma nave.” (G)</p> <p>“Sim, gostei de mudar a sala.” (K)</p>

Tabela 14 - Recorte da subcategoria "Fazer"

Por fim, apresenta-se a subcategoria “Fazer”, com o intuito de conhecer a opinião das crianças relativamente às atividades desenvolvidas, particularmente se gostaram de participar nas mesmas e até que ponto puderam tomar decisões.

Foram várias as crianças que expressaram o agrado em “dar ideias”, nomeadamente as crianças I e H, enquanto que a criança A gostou de dar a sua “opinião”. Efetivamente, com estas respostas parece legítimo concluir que as crianças se sentiram como um ser competente e capaz, que sabe que pode e deve resolver problemas e gerir o seu próprio processo de aprendizagem com o apoio do adulto, constituindo-se em autora de si própria com o apoio dos outros (Vasconcelos, 2012).

No que concerne a atividades, em geral, as crianças deram um feedback positivo. Com maior especificidade, pode-se constatar que a criança K gostou “de mudar a sala”, enquanto que a criança D destaca que gostou de “fazer projetos”. Posto isto, “reconhece-se o seu direito à escuta e à participação efetiva, associado ao reconhecimento da sua enorme competência: competência para explorar, para descobrir, para comunicar, para criar, para construir significado” (Oliveira-Formosinho et al., 2013, p. 14). Relativamente a atividades, em particular, as crianças destacaram que gostaram muito “de escolher o nome da Panda”, que foi alvo de uma votação no jardim de infância, e que adoraram “fazer o anemómetro”, sendo este um projeto a par, que resultou dos interesses pessoais. Igualmente, quando se refere que a criança deve ser ouvida e participar, implica que o processo deva ser considerado no contexto pré-escolar e na relação com os restantes atores do espaço educativo (Tomás & Gama, 2011).

Concluindo, a criança G transmitiu que “gostava de fazer uma nave”, mostrando que “a motivação para a aprendizagem [se sustenta] no interesse intrínseco da tarefa e nas motivações intrínsecas das crianças. A atividade da criança é entendida como colaboração no âmbito do quotidiano educativo” (Oliveira-Formosinho et al., 2011, p. 15). Só desta forma se pode ir ao encontro das pedagogias participativas, que são, sobretudo, o envolvimento na experiência e na construção das aprendizagens na experiência contínua e interativa.

Neste capítulo procedeu-se à apresentação e análise dos dados recolhidos a partir do grupo focal. Deste modo, foram captadas as perceções das crianças relativamente ao seu papel no jardim de infância, mais propriamente de que forma se reconhecia a importância da sua “voz” e opinião e de que modo tinham oportunidade de se expressar no contexto de sala, analisando e discutindo os dados em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente investigação surgiu da necessidade sentida em dar voz às crianças, nomeadamente, no que diz respeito aos seus interesses, com o propósito de oferecer uma participação mais ativa, processo do qual surgiu a definição de uma questão de partida: “Serão as crianças atores no seu processo de aprendizagem?”. Para nortear a investigação e cingir o objeto de estudo, especificaram-se um conjunto de objetivos específicos, notadamente, utilizar estratégias de intervenção educacional para aprofundar a participação das crianças, reconhecer as crianças como atores no processo de aprendizagem e desenvolvimento, analisar as percepções das crianças relativamente à importância da sua participação e, por fim, estimular a autonomia das crianças.

Desta forma, adotou-se uma postura orientadora e desencadeadora de aprendizagens, tendo em vista o desenvolvimento integral das crianças, entendendo-as como construtoras do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Deste modo, e apenas contactando com a realidade de um jardim de infância, foi possível perceber a verdadeira importância da observação, presente ao longo de todo o processo de investigação, e que se revelou fundamental, dado que só assim foi possível ter a percepção das verdadeiras necessidades, interesses e motivações do grupo, em geral, e de cada criança, em particular.

A base teórica deste estudo vê a infância e as crianças como atores sociais, sujeitos de direitos num processo de construção, sendo a partir destas conceções que se conclui que as crianças afetam e são afetadas pela cultura da sociedade. Com efeito, o presente estudo pretendeu ampliar o entendimento desse mesmo contexto de infância, no que diz respeito à compreensão da criança com participação ativa e efetiva, promovendo atividades que compreendiam propostas das crianças, a fim de se afirmarem como protagonistas do seu desenvolvimento.

Efetivamente, todo o trabalho desenvolvido ao longo da investigação teve como base um investimento no próprio interesse da criança, estimulando o despertar da sua motivação, com vista a uma participação ativa. Neste sentido, procurou-se centrar as ideias no ambiente educativo, tendo como suporte os dados recolhidos através da entrevista à educadora cooperante, a par com uma observação contínua e permanente. Perspetiva e abordagem que possibilitaram planificar toda a intervenção, utilizando diversas estratégias e atividades, com o intuito de promover o crescimento das crianças enquanto seres conscientes das suas capacidades para fazer e ser, pois

“cabe ao/a educador/a apoiar as crianças a cooperarem entre si, a exporem as suas ideias e a debaterem a forma como fizeram e poderiam melhorar, a fim de que cada criança contribua para a aprendizagem de todos e tome também consciência de si como aprendente” (Silva, Marques, Mata, Rosa, 2016, p. 38). Deste modo, começou-se por valorizar e promover alguns momentos na rotina das crianças, promovendo estratégias de intervenção educacional, que visam a participação das crianças, tornando-se importante no sentido em que permite a inserção social das mesmas e o acesso aos seus direitos de cidadania e de participação ativa, indo, assim, ao encontro do primeiro objetivo. Portanto, destaca-se a importância desses momentos, pois permitiram reforçar a participação das crianças na planificação e gestão da rotina diária, partilhando, ao mesmo tempo, de um ambiente harmonioso e securizante, desenvolvendo, conjuntamente, a sua autonomia. Ao envolver ativamente as crianças no processo de gestão e planificação da sala, foi possível verificar que alguns dos constrangimentos foram ultrapassados através das manifestações das crianças, nomeadamente, na crescente capacidade de escolher e refletir sobre essas mesmas escolhas e na partilha de opiniões e ideias.

Com o intuito de reconhecer as crianças no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, foi fulcral projetar caminhos e experiências mais viáveis, com maior impacto ao longo de quatro momentos-chave: acolhimento, planificação, atividades e projetos e reflexão. Estes momentos permitiram a realização de atividade e projetos que reforçaram a execução de uma pedagogia participativa. Efetivamente, ao longo da intervenção, as crianças fizeram o planeamento de atividades, organizaram a sala consoante os seus interesses, despontaram ideias para a elaboração de atividades e avaliaram as propostas realizadas, pois numa educação participativa, as crianças são envolvidas num processo de reflexão sobre as suas ações, de forma que possam tomar consciência das suas ideias, desenvolvendo as suas competências metacognitivas, fazendo com que atribuam significado às suas aprendizagens. Desta forma torna-se importante valorizar as ideias das crianças para que estas participem e interajam cada vez mais entre si e com os materiais (Varela, 2010), não só no jardim de infância, como também na comunidade, na família e em todos os espaços que frequentam, de maneira a participarem ativamente em diferentes contextos do seu dia a dia, pois só assim a criança é vista como “um actor social, com uma acção socialmente relevante” (Tomás,

2012, p. 25). Seguindo a mesma linha de pensamento, a participação das crianças contempla o envolvimento participativo dos atores durante o processo de negociação, sendo ouvidas e dando-lhes espaço para expressarem as suas ideias e opiniões, gerando-se uma troca entre crianças e adultos com vista à tomada de decisões (Freire, 2011). Portanto, esta participação não diz respeito apenas ao facto de a criança participar nas atividades propostas pelo educador, mas sim ao seu contributo para a construção dessas mesmas propostas. Torna-se assim evidente que ouvir as crianças não é esperar que elas falem nos momentos que queremos, nem obrigá-las a participar no que é proposto. Ouvir as crianças significa respeitar os seus desejos que podem ser expressos de diversos modos. Desta forma, pensar na criança como aprendiz ativo simboliza reconhecer a necessidade incessante das suas ideias na reconstrução dos significados e na indagação persistente sobre novas possibilidades.

Paralelamente, a informação recolhida através das entrevistas às crianças permitiu analisar as suas perceções relativamente à importância da sua participação, tendo sido criadas condições para as crianças responderem às questões e realizarem observações e comentários, refletindo e avaliando todo o processo, facilitando uma tomada de consciência da ação desenvolvida. É nesta perspetiva que se pode afirmar que, de acordo com os dados recolhidos, as crianças apreciaram as estratégias, as atividades e os projetos que decorreram ao longo da intervenção, tendo demonstrado interesse em dar início a novos projetos, com o intuito de aprofundar conhecimentos, pois todas as crianças são seres curiosos procurando em cada momento do seu dia respostas às dúvidas que vão surgindo e descobrindo sempre algo novo. Desta forma, para contribuímos para o desenvolvimento cívico de cidadãos participativos, temos de proporcionar experiências onde as crianças se sintam participantes, dando-lhes voz no processo ensino-aprendizagem. Não devem ser consideradas nem sujeitos, nem objetos, mas sim participantes (Woodhead & Faulkner, 2000), dispostos a partilhar os seus conhecimentos.

No que concerne à promoção da autonomia das crianças, este objetivo esteve presente, especialmente, nas estratégias ligadas às atividades da vida diária, onde as crianças foram incentivadas a serem mais autónomas em determinadas tarefas como, por exemplo, nas idas à casa de banho e a vestir-se e a despir-se sozinhas. Estas tarefas de autonomia no quotidiano prendem-se com o facto de se considerar que a conquista

de determinadas tarefas faz com que a criança se aperceba das capacidades que possui em realizar os afazeres por si mesma. Juntamente com a aprendizagem do controlo das funções de eliminação, estas competências de autonomia são consideradas uma tarefa de desenvolvimento importante nos anos pré-escolares (Barros, 2004).

Mediante o exposto, é certo que, de uma forma geral, todos os objetivos foram satisfeitos, pois toda a investigação se traduziu em benefícios, não só para o grupo de crianças, como também para a instituição, na medida em que adotaram, em conjunto, algumas das estratégias implementadas referentes à autonomia das crianças. É de salientar que se confirmou uma participação cada vez mais ativa das crianças não só no jardim de infância, como nas suas famílias e nos processos de aprendizagem, deixando de se considerar e de ser consideradas apenas espectadoras, para passarem a ser olhadas como indivíduos ainda numa fase inicial do seu desenvolvimento, mas com capacidades de participar, tomar decisões e expressar opiniões e manifestar necessidades próprias.

Relativamente às limitações sentidas ao longo da investigação, destaca-se o pouco tempo para a realização da mesma, uma vez que as crianças tinham os dias bastante preenchidos, não só com a celebração de datas comemorativas, como também de atividades obrigatórias. De igual modo, o facto de sermos duas estagiárias numa sala se revela limitador no que respeita ao tempo, pois temos de saber gerir da melhor forma, a fim de ambas terem a oportunidade de seguir com as suas investigações.

Concluindo, considero que o grande desafio de todo o processo foi, efetivamente, ter sabido ouvir as vozes das crianças, tê-las escutado sobre o que tinham para nos dizer, ou seja, tornar as suas falas, centro de compreensão dos contextos educativos e da sua transformação (Oliveira-Formosinho, 2007). É certo que as crianças precisam de proteção e de cuidados, porém, isso não pode sobrepor-se ao seu direito de participação. Deste modo, para que a criança se sinta feliz e queira aprender, solicita-se um educador que reconheça a criança como um ser único, rico, com potencial para construir o seu conhecimento a partir das suas ações, a par com a família, uma vez que esta “se constitui como o nexus de todas as instituições culturais” (Ferreira, 2004, p.65). Por esse motivo, mas não só, justificava-se o escrutínio desta temática e uma contínua investigação científica, com o intuito de encarar os contextos de educação de infância como cenários de desenvolvimento onde as crianças devem

poder efetivar o direito de participação e influenciar tudo o que lhes diga respeito (Sheridan & Samuelsson, 2001), pois é certo que poucas são as evidências empíricas acerca da participação das crianças percebidas e implementadas no contexto de jardim de infância. Desta forma, as minhas perspectivas seriam colmatar tal lacuna, avaliando especificamente a percepção dos educadores de infância quanto ao grau de implementação do direito de participação das crianças, bem como investigar a relação entre a qualidade observada da instituição e a promoção da participação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. & Tavares, J. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Alves, F. C. (2004). Diário: contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Millenium: Revista do ISPV*. 29, 222-239.
- Amado, J. (2014). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barros, L. (2004). *Perturbação de Eliminação na Infância e Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação – Um guia para a pesquisa em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., Biklen. S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N. & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Brock, A. (2011). *Brincar – Aprendizagem para a vida*. Porto Alegre: Artmed.
- Cardona, M., Marques, R., Silva, A., Fonseca, A., Guimarães, A., Novo, C., Rocha, D., Marques, R. (2008). *Aprender e ensinar no Jardim de Infância e na Escola*. Chamusca: Edições Cosmos.
- Cardona, M. (2011). *Educação Pré-Escolar ou Pedagogia da Educação de Infância? Fundamentos e concepções subjacentes*. Nuances: estudos sobre Educação, 20(21), 141-159.
- Craveiro, C. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Braga: Universidade do Minho (Tese de Doutoramento). Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7085?mode=full>.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y. (2003). *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. 2.^a edition, London: SAGE Publications.
- Departamento da Educação Básica. (1998). *1º Ciclo do Ensino Básico. Organização Curricular e Programas*. Lisboa: Ministérios da Educação
- Diekmeyer, U. (1998). *O Desenvolvimento da criança – 2 anos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto Editora. Porto.

Fernandes, N. (2009). *Infância, Direitos e Participação – Representações Práticas e Poderes*. Porto: Edições Afrontamento.

Ferreira, A. G., Mota, L. (Org.) (2019). *Caminhos da educação da Infância em Portugal: políticas e perspetivas contemporâneas*. Santo Tirso: De Facto Editores.

Ferreira, M. (2004). *A gente gosta é de brincar com os outros meninos!: Relações sociais entre crianças num Jardim de Infância*. Porto: Edições Afrontamento.

Folque, M. A. (2014). O Aprender a Aprender no Pré-Escolar: O Modelo Pedagógico do Movimento da Escola Moderna (2ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Freire, I. (2011). *Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação*. EDUSER: revista de educação, 3(2), 17-26.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

Giordan, A. (1998). *Aprender*. Lisboa: Instituto Piaget.

Graue, M. & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com Crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

Hay, D., Payne, A., & Chadwick, A. (2004). Peer relations in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 84-108.

Hohmann, M., & Weikart, D. P. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Katz, L., Ruivo, J., Silva, M., Vasconcelos, T. (1998). *Qualidade e Projeto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação.

Katz, L. & Chard, S. (2009). *A Abordagem de Projecto na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ketele, J. M. & Damas, M. J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

Ketele, J. M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Kishimoto, T.M. (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Lakatos, E., Marconi, M. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.

- Lessard-Hébert, M., Boutin, G. & Goyette, G. (2013). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, D. (2013). *O Modelo Pedagógico de Reggio Emilia Modelos Curriculares para a Educação de Infância: Construindo uma Praxis de Participação*, 4 (1), 109-140. Porto: Porto Editora.
- Lopes, J., & Silva, H. (2010). *O professor faz a diferença*. Lisboa: Lidel.
- Marchão, A. (2012). *No jardim-de-infância e na escola do 1.º ciclo do Ensino Básico. Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marchão, A., Henriques, H. (2017). *Investigação com crianças: Reflexão sobre a escuta das vozes das crianças através de processos de entrevista*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mcafee, O. & Leong, D. (1997). *La classe Y la escuela centradas en el aprendiz: Estrategias para aumentar la motivación e el rendimiento*. Barcelona: Paidós.
- McClintic, S. (2014). Loose parts: Adding quality to the outdoor environment. *Texas Child Care Quarterly*, 38, 1-4
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância. Traço de união entre a teoria e a prática*. Porto: Edições ASA.
- Monteiro, M., e Pais, A. (2002). *Avaliação em prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus group as qualitative research*. Newbury Parl, CA: Sage.
- Mota, L., Ferreira, A. G. (2017). A formação de Professores em Portugal no quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior. *Revista Observatório*, 3 (6), 38-74.
- Moyles, J. (2002). *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- Oliveira-Formosinho, J. (2001). *A profissionalidade específica da educação de infância e os estilos de interação adulto/criança*. Braga: Livraria Minho.
- Oliveira-Formosinho, J., Pinazza, M. A., Morchida, T. (2007). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Oliveira-Formosinho, J., Araújo, S., Lino, D., Cruz, S., Andrade, F. & Azevedo, A. (2008). *A Escola vista pelas Crianças*. Porto Editora. Porto.
- Oliveira-Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, J., & Costa, H. (2011a). *O trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., Andrade, F., Formosinho, J. (2011b). O espaço e o tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. & Araújo, S.B. (2013a). *Educação em creche: Participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. Formosinho, J., Lino, D., & Niza, S. (2013b), *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, P. (2006). *Metodologias de investigação em educação*. Revista Tilogias.
- Pereira, A. M. (2014). *O contributo das rotinas diárias para o desenvolvimento da autonomia das crianças*. (Dissertação de Mestrado, Escola Superior de Educação de Portalegre, Portalegre).
- Piaget, Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2010). *Investigação qualitativa: fundamentos e práticas*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Pires, E. (1987). *Lei de bases do sistema educativo. Apresentação e comentários*. Porto: Edições ASA.
- Portugal, G., & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar - Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Portugal, G., Carvalho, C. M. (2017), *Avaliação em Creche – Crechendo com qualidade*. Porto: Porto Editora
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). Educação de bebés em infantários – cuidados e primeiras aprendizagens (4ª ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R. & Campenhoudt, V. (2003). *Manual de investigação em ciências sociais*. Gradiva.
- Ramos, M. (2011). *Gramática e sensibilização linguística no 1º CEB*. Aveiro: Universidade de Aveiro (Tese de Mestrado).
- Rapoport, R. N. (1970). *Three Dilemmas in Action Research*. Human Relations. 23(6), 499-513.

- Rosa, J., (1994), *Observação e Registo do desenvolvimento da criança em Jardim de Infância*. Lisboa: ME.
- Scheffler, A. (2015). *Vira e combina na quinta*. Lisboa: Jacarandá.
- Sheridan, S., & Samuelsson, I. P. (2001). Children's conceptions of participation and influence in preschool: A perspective on pedagogical quality. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 2(2), 169-194.
- Sim-Sim, I., Silva, A., Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância*. Lisboa: Ministério da Educação/Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/ Direcção-Geral da Educação.
- Solé, M. (1992). *O jogo infantil: organização das ludotecas*. Lisboa: Instituto de Apoio à Criança.
- Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se desenvolve: Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Tomás, C. & Gama, A. (2011). *Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar*.
- Tomás, C. (2012). Direitos da criança na sociedade portuguesa: qual o lugar da criança? *Da Investigação às Práticas*, II(1), 118 - 129.
- Varela, P. (2010). *Ensino Experimental das Ciências no 1º Ciclo do Ensino Básico: construção reflexiva de significados e promoção de competências transversais*. Universidade do Minho: Dissertação de Doutoramento.
- Vasconcelos, T., (2016). *Aonde pensas tu que vais?* Porto: Porto Editora.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M.G., Alves, S. *Trabalho por Projeto na Educação de Infância: Mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Vygotsky, Lev. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone/EDUSP.
- Urta, J. (2010). *Educar com bom senso*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Woodhead, M. & Faulkner, D. (2000). Subjects, objects or participants? Dilemmas of psychological research with children. In Christensen, P. & James, A. (Eds), *Research with children: Perspectives and practices*. (pp. 1-28). London: Falmer Press.

Zabalza, M. (1998). *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: ArtMed.

Legislação consultada

Lei n.º 46/1986 (1986, 14 de outubro). *Diário da República* 1ª Série, 237, 3067–3081.

Lei n.º 5/1997 (1997, 10 de fevereiro). *Diário da República*. 1ª Série, 34, 670-673

Lei n.º 85/2009 (2009, 27 de agosto). *Diário da República* 1ª Série, 166, 5635–5636.

Decreto-Lei n.º 43/2007 (2007, 22 de fevereiro). *Diário da República* 1ª Série, 38, 1320-1328.

Decreto-Lei n.º 369/2007 (2007, 5 de novembro). *Diário da República*. 1ª Série, 212, 8032-8040

Decreto-Lei n.º 79/2014 (2014, 14 de maio). *Diário da República* 1ª Série, 92, 2819 – 2828.

Decreto-Lei n.º 55/2018 (2018, 6 de julho). *Diário da República*. 1ª Série, 129, 2928-2943

Decreto-Lei n.º 65/2018 (2018, 8 de agosto). *Diário da República* 1ª Série, 157, 4147–4182.

Despacho n.º 9180/2016 (2016, 19 de julho). *Diário da República*. 2ª Série, 137, 22107-22107

APÊNDICES

Lista de apêndices

Apêndice I – Guião da entrevista à educadora

Apêndice II – Guião da entrevista às crianças

Apêndice III – Matriz de redução de dados da entrevista da educadora

Apêndice IV – Matriz de redução de dados da entrevista das crianças

Apêndice V – Mapa mensal de presenças

Apêndice VI – Exemplo de planificação com colagens

Apêndice VII – Exemplo de planificação escrita

Apêndice VIII – Quadro “Animais da Quinta”

Apêndice IX – Construção do frigorífico

Apêndice X – Jogo dos “bichinhos”

Apêndice XI – Avaliação do projeto “Os nossos dentinhos”

Apêndice XII – Divulgação do projeto “Os nossos dentinhos”

Apêndice XIII – Folha de registo de evolução das sementes

Apêndice XIV – “Qual é que chega primeiro?”

APÊNDICE I

Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras	Perguntas de Aferição
Legitimação e apresentação da entrevista	<p>Legitimar a entrevista e motivar a entrevistada.</p> <p>Garantir o anonimato e a confidencialidade.</p>	<p>Explicar à entrevistada o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo.</p> <p>Pedir à entrevistada a sua participação, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento desta investigação.</p> <p>Garantir que a entrevista é somente para uso exclusivo da realização do trabalho.</p> <p>Pedir permissão para gravar a entrevista.</p>	
Identificação da Educadora	<p>Conhecer o percurso académico e profissional da Educadora.</p>	<p>Qual o seu percurso académico?</p>	<p>Qual é a sua formação?</p> <p>Que curso concluiu?</p> <p>Em que ano o concluiu?</p>

		Como foi o seu trajeto profissional?	<p>Em que escola o realizou?</p> <p>Em quantas instituições já trabalhou?</p> <p>Quanto tempo tem de serviço?</p> <p>Há quanto tempo é educadora neste jardim de infância?</p> <p>Há quanto tempo acompanha este grupo?</p>
--	--	--------------------------------------	---

		Como é que avalia a participação das crianças ao longo das atividades desenvolvidas?	Acha que foi gratificante para elas poderem tomar decisões e participar no seu processo de aprendizagem ?
Finalização da entrevista	Recolher informações complementares. Conclusão da entrevista. Agradecimento pela participação.	Há alguma coisa que queira acrescentar às considerações que apresentou?	

APÊNDICE II

Blocos	Objetivos	Questões Orientadoras	Perguntas de Aferição
Legitimação e apresentação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar os entrevistados;	Explicar às crianças o conteúdo da entrevista e qual o seu objetivo. Pedir às crianças a sua participação, pois o seu contributo é indispensável para o desenvolvimento desta investigação.	
Conhecer a conceção das crianças sobre o seu papel no jardim de infância	Entender de que forma as crianças reconhecem a importância da sua opinião e “voz”. Entender de que modo têm oportunidade de se expressar no contexto de sala.	Porque é que vens ao Jardim de Infância?	Achas importante vir ao jardim de infância? Vens ao jardim de infância para aprender ou para brincar? Só vens ao jardim de infância porque os pais/mães trabalham? Porque é que achas que não ficas em casa e vens ao jardim de infância?

			<p>O que gostas mais de fazer no jardim de infância?</p> <p>O que menos gostas de fazer no jardim de infância?</p> <p>O que costumavas fazer no jardim de infância?</p> <p>Gostas de dar a tua opinião?</p> <p>Achas que és ouvido?</p> <p>Achas importante dizeres o que pensas? Porquê?</p> <p>Qual foi a atividade/momento que mais gostaram?</p> <p>Acham que aprenderam alguma coisa?</p>
--	--	--	--

		Gostaram de participar e poder tomar decisões?	
Finalização da entrevista	<p>Conclusão da entrevista.</p> <p>Agradecimento pela participação.</p>	<p>Há alguma coisa que queiram acrescentar às considerações que apresentaram?</p> <p>Obrigada pelo vosso empenho e comportamento</p>	

APÊNDICE III

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Formação académica e profissional	Formação inicial	“Possuo o curso da ENEIC – Escola Normal de Educadores de Infância de Coimbra – e conclui-o em 1985. Também me licenciiei em Educação de Infância na ESEAG, tendo terminado em 2003”.
	Trajectoria profissional	“Iniciei funções em 10 de setembro de 1985 e continuo em exercício até hoje, sempre em JI, o que fez em setembro de 2018, 33 anos de serviço. Ao longo deste tempo trabalhei em duas instituições particulares (IPSS), os primeiros quatro anos, sendo os restantes em JI da rede pública, totalizando a passagem por aproximadamente vinte e seis instituições diferentes. Este ano foi o primeiro ano neste JI com este grupo de crianças, sendo de apenas este ano o meu acompanhamento do mesmo.”
	Formação contínua	“Ao longo do meu percurso fiz diferentes formações, que acrescentaram outros saberes, ao longo da vida, permitindo desenvolver novas aprendizagens.”

Promover o envolvimento e participação	Papel da educadora	<p>“Observar e envolver-me no brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, permitiu conhecer melhor os seus interesses, encorajar e colocar desafios às suas explorações e descobertas, o que permite adequar a minha intervenção educativa, aos diferentes grupos com que me fui deparando, bem como aos diferentes contextos. Tendo a minha prática, por base as OCEPE, promovo o envolvimento / implicação das crianças, tendo a preocupação de construir, com elas, não só um ambiente educativo com materiais diversificados resultantes dos seus interesses, estimulantes da sua curiosidade, como o seu currículo dando-lhes oportunidade de fazer as suas escolhas, promovendo e respeitando as suas decisões. Ao integrarem diferentes áreas de desenvolvimento e de aprendizagem e ao mobilizarem diversas formas de saber, promovem a construção de alicerces para uma aprendizagem ao longo da vida.”</p> <p>“A avaliação é feita através do envolvimento / implicação das crianças nas diferentes atividades</p>
--	--------------------	---

		e no seu nível de bem-estar. No meu entender se a criança apresenta bem-estar emocional e se implica nas atividades, certamente que desenvolverá aprendizagens significativas.”
	Brincar	“Numa dinâmica de interação, em que se articulam as iniciativas das crianças e as propostas do educador, brincar torna-se um meio privilegiado de promoção da relação entre crianças e entre estas e os adultos, facilitando o desenvolvimento de competências sociais e comunicacionais e o domínio progressivo da expressão oral. Proporciona, de igual modo, outras conquistas, tais como, ter iniciativas, fazer descobertas, expressar as suas opiniões, resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender, que atravessam todas as áreas de desenvolvimento e aprendizagem na educação de infância, constituindo condições essenciais para que a criança aprenda com sucesso, isto é, “aprenda a aprender.”

	Papel das crianças	<p>“A curiosidade e desejo de aprender da criança vão dando lugar a processos intencionais de exploração e compreensão da realidade, em que várias atividades se interligam com uma finalidade comum, através de projetos de aprendizagem progressivamente mais complexos.”</p>
--	--------------------	---

APÊNDICE IV

Categoria	Subcategoria	Indicador	Unidades de registo:
Justificação	Porquê	Gosto	<p>“Gosto muito de vir ao Jardim de Infância.” (A)</p> <p>“Porque é bonito.” (D)</p> <p>“Porque eu gosto” (I)</p> <p>Porque eu gosto da escola. (H)</p> <p>“Porque gosto de brincar na escola.” (J)</p> <p>“Gosto muito de vir ao Jardim de Infância.” (K)</p> <p>“Porque gosto da escola, de brincar e de aprender.” (F)</p> <p>“Gosto de vir à escola.” (C)</p> <p>“Gosto muito de vir à escola.” (E)</p> <p>“Porque gosto da escola.” (L)</p>
		Não gosto	<p>“Não gosto de vir porque o meu pai não me vem buscar rápido.” (B)</p>
		Adultos	<p>“Porque os pais vão trabalhar.” (I)</p> <p>“Porque os meus pais têm de trabalhar.”</p> <p>“Porque a minha avó não me deixa ficar em casa.” (B)</p> <p>“Porque os meus pais têm de trabalhar, se os meus pais estivessem em casa eu também ficava em casa.” (G)</p>

	Para quê		<p>“Para brincar e aprender.” (B)</p> <p>“Porque eu gosto de vir para a escola brincar e aprender.” (A)</p> <p>“Para aprender.” (K)</p> <p>“Gosto muito de vir ao Jardim de Infância para desenhar, jogar no computador e de fazer letras.” (F)</p>
Atividades	Gosto		<p>“Também gosto de ir passear e ir à piscina.” (E)</p> <p>“Costumo brincar e ir para o escorrega.” (D)</p> <p>“Brincar, ir para o computador e fazer pinturas na cara.” (E)</p> <p>“Brincar, correr e fazer jogos. Também gosto de fazer pinturas.” (C)</p> <p>“Na escola brinco com os peixinhos e também pinto e brinco com a gata.” (B)</p> <p>“Gosto de brincar com as minhas amigas, gosto de brincar na casinha, no computador e gosto de falar.” (A)</p> <p>“Brincar na casinha.” (I)</p> <p>“Brincar na rua e nos jogos de mesa, mas também gosto de estar na casinha</p>

		<p>e a fazer jogos de chão” (H)</p> <p>“Na escola gosto de jogar futebol.” (J)</p> <p>“Gosto muito de jogar à bola, aprender e brincar.” (G)</p> <p>“Brincar, arrumar e aprender. Gostava de jogar no tablet.” (K)</p> <p>“Brincar e trabalhar. Brincar para desarrumar e trabalhar para escrever. Eu gosto muito de escrever.” (F)</p> <p>“Gosto muito de fazer brinquedos.” (L)</p> <p>“Gosto de brincar lá fora. Gostava que houvesse telemóvel e tablet no Jardim de Infância.” (M)</p>
	Não gosto	<p>“Não gosto de desenhar.” (C)</p> <p>“não gosto de fazer plasticina.” (L)</p> <p>“Não gosto de ir para a casinha.” (G)</p> <p>“Não gosto de apanhar seca. Não gosto de brincar sozinho” (K)</p> <p>“Não gosto de ir para as ciências.” (J)</p>

			<p>“Não gosto de brincar na casinha.” (F)</p> <p>“Não gosto de arrumar e de fazer trabalhos.” (A)</p> <p>“Não gosto de pintar” (D)</p> <p>“Não gosto da área das ciências.” (H)</p> <p>“Não gosto de arrumar e fazer colagens.” (C)</p> <p>“Gosto mais de brincar em casa porque não me sinto bem na escola. Não gosto de ir à biblioteca.” (B)</p> <p>“Não gosto de jogos de chão.” (E)</p>
Ser escutada	Gostar		<p>“Eu gosto de ser ouvida e que se preocupem comigo.” (A)</p> <p>“Sim.” (A)</p> <p>“Sim.” (E)</p> <p>“Sim.” (C)</p> <p>“Eu gosto que me ouçam.” (B)</p> <p>“Sim.” (I)</p> <p>“Sim, gosto de ser ouvida pela professora, porque ela gosta muito de mim.” (H)</p> <p>“Sim.” (J)</p> <p>“Sim.” (G)</p> <p>“Sim.” (K)</p> <p>“Sim.” (F)</p>
	Não me ouvem	Grupo	<p>“Mas só que às vezes eu estou a contar uma história e eles</p>

			estão a brincar e não me ouvem.” (E)
		Educadora	“Às vezes a educadora não me ouve.” (A)
		Adutos	“Às vezes não me ouvem, depois zangam-se e põem-me de castigo.” (K)
Participar	Aprender		<p>“Eu gostei muito e aprendi a portar-me bem.” (E)</p> <p>“Sim, eu aprendi que posso dar a minha opinião.” (B)</p> <p>“Sim, de brincar, arrumar e ser amiga.” (C)</p>
	Fazer		<p>“Sim, eu gosto de dar a minha opinião. Gostei muito de escolher o nome da Panda.” (A)</p> <p>“Eu gostei de fazer projetos.” (D)</p> <p>“Eu gostei de dar ideias.” (I)</p> <p>“Eu gostei muito de dar ideias.” (H)</p> <p>“Eu adorei fazer o anemómetro.” (J)</p> <p>“Gostei muito de construir o anemómetro. Agora gostava de fazer uma nave.” (G)</p> <p>“Sim, gostei de mudar a sala.” (K)</p>

APÊNDICE V



Figura 1 - Exemplo do mapa mensal de presenças

APÊNDICE VI

NOME: MATILDE SEMANA DE: 21-5-2018 / 25-5-2018

DIAS DA SEMANA	ACTIVIDADES	😊	ACTIVIDADES	😊	ACTIVIDADES	OBSERVAÇÕES
1ª FEIRA	CINEMA		Desenhar		Computador	
2ª FEIRA	TEATRO		Computador		DANÇA	
3ª FEIRA	CINEMA		DANÇA		PASSEIOS	
4ª FEIRA	DANÇA		CARTAS		Jogos de mesa	
5ª FEIRA						
6ª FEIRA						

Figura 2 - Exemplo de planificação com etiquetas de colagem

APÊNDICE VII

NOME: MARGARITA SEMANA DE: 26-5-2018

DIAS DA SEMANA	ACTIVIDADES	ACTIVIDADES	ACTIVIDADES	ACTIVIDADES	OBSERVAÇÕES
1ª FEIRA	COMPRAR	DANÇA			
2ª FEIRA	DESENHAR	COMPUTADOR			
3ª FEIRA	DESENHAR	DANÇA			
4ª FEIRA					
5ª FEIRA					
6ª FEIRA					

GOSTEI (😊) NÃO GOSTEI (😞) MAIS OU MENOS (😐)

Figura 3 - Exemplo de planificação escrita

APÊNDICE VIII



Figura 4 - Quadro decorativo "Animais da Quinta"

APÊNDICE IX



Figura 5 - Construção do frigorífico

APÊNDICE X



Figura 6 - Jogo dos "bichinhos"

APÊNDICE XI

PROJETO "OS NOSSOS DENTINHOS"		
		
FRANCISCO SALVADOR ANTONIO YRAO ANDRE JUCIMARA CAROLINA MARGARIDA  (DUARTE)  (FRANCISCO S.)  (LUCAS F.)  (DAVID L.)		

Figura 7 - Avaliação do projeto "Os nossos dentinhos"

APÊNDICE XII



Figura 8 - Divulgação do projeto "Os nossos dentinhos"

APÊNDICE XIII

Observações Registos	Representação gráfica	Descrição	Data do registo
1			
2			
3			

APÊNDICE XIV



Figura 9 - Atividade "Qual é que chega primeiro?"

